



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



**CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA**

Sede di Padova

TESI DI LAUREA

***IL POTERE DELLA COMPrensIONE ORALE
NELLA DIDATTICA DELL'INGLESE: IL CONTESTO DELLA
SCUOLA PRIMARIA ITALIANA***

Relatore

Antonella Pesce

Laureanda

Carlotta Scandola

Matricola

1154160

Anno accademico: 2020/2021

A chi c'è stato.

A me stessa.

A ciò che verrà.

INDICE

<i>Introduzione</i>	8
1. IL FUNZIONAMENTO DEL CERVELLO NELL'ACQUISIZIONE DELLE LINGUE	11
1.1 La maturazione del cervello	11
1.1.1 I moduli neuro-funzionali del linguaggio	13
1.1.2 I neuroni specchio	15
1.2 La "cooperazione" emisferica	15
1.3 Il nesso tra memoria e linguaggio	17
1.3.1 Memoria sensoriale.....	18
1.3.2 Memoria di lavoro	18
1.3.3 Memoria a breve termine	18
1.3.4 Memorie a lungo termine	19
1.4 "Periodi critici" nell'acquisizione delle lingue	22
1.4.1 Specificità neuropsicologiche dei bambini in età scolare	24
1.5 Il LAD e il LASS	25
1.6 Le cinque ipotesi della SLAT di Stephen Krashen	26
1.6.1 L'ipotesi Acquisizione-Apprendimento	27
1.6.2 L'ipotesi del Monitor	28
1.6.3 L'ipotesi dell'Input comprensibile	28
1.6.4 L'ipotesi dell'Ordine naturale	28
1.6.5 L'ipotesi del Filtro affettivo	29
1.7 L'energia chiamata "motivazione"	30
2. LE ABILITÀ ORALI IN LINGUA STRANIERA: UNO SGUARDO PARTICOLARE ALL'ABILITÀ DI ASCOLTO	32
2.1 La chiave primaria dell'acquisizione linguistica	32
2.2 La competenza comunicativa	33
2.3 Verso la padronanza: l'abilità di ascolto	35

2.4	<i>L'origine degli studi sull'abilità di ascolto.....</i>	39
2.5	<i>I meccanismi alla base dell'ascolto: strategie di decodificazione</i>	40
2.5.1	Gli aspetti cognitivi	40
2.5.2	Gli aspetti linguistici	42
2.5.3	Gli aspetti affettivi	44
2.6	<i>Ascoltare nella vita reale vs ascoltare in classe</i>	45
2.7	<i>Ascoltare per imparare</i>	47
2.8	<i>Le difficoltà legate alla comprensione orale.....</i>	48
2.9	<i>Connessioni con le altre abilità linguistiche.....</i>	49
2.10	<i>Comprensione orale in Lingua Straniera nei bambini</i>	50
3.	<i>LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI ASCOLTO IN LINGUA INGLESE NELLA SCUOLA PRIMARIA: IL CONTESTO ITALIANO</i>	53
3.1	<i>Il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue nella scuola primaria.</i>	54
3.1.1	I livelli comuni di riferimento – il livello A1	55
3.1.2	Ricezione: la comprensione orale.....	56
3.2	<i>Dal QCER alle Indicazioni Nazionali.....</i>	57
3.3	<i>Le prove INVALSI di Listening comprehension</i>	59
3.4	<i>La formazione dei docenti nell'ambito della Lingua Inglese.....</i>	65
4.	<i>ORIENTAMENTI METODOLOGICI E PROPOSTE DIDATTICHE PER LO SVILUPPO DELLA COMPrensIONE ORALE IN LINGUA INGLESE.....</i>	69
4.1	<i>La glottodidattica e coordinate metodologiche.....</i>	69
4.1.1	L'insegnamento "secondo natura"	71
4.1.2	La metodologia ludica	73
4.1.3	Il ruolo del docente nella didattica ludica	74
4.1.4	Il carattere interdisciplinare	76
4.2	<i>Impostazione metodologica dei percorsi di apprendimento</i>	77
4.2.1	La dimensione psicologica del contesto di apprendimento	79

4.2.2	L'organizzazione dell'intervento didattico: l'Unità di Acquisizione.....	80
4.2.3	Il ruolo dell'insegnante.....	83
4.3	<i>Le fasi della comprensione orale</i>	86
4.3.1	Pre-ascolto.....	88
4.3.2	Durante l'ascolto	90
4.3.3	Post-ascolto	93
4.4	<i>Tecniche e attività per lo sviluppo delle abilità di comprensione orale</i>	93
4.4.1	Lo "storytelling"	101
	<i>Conclusione</i>	103
	<i>Appendice A. I livelli di padronanza A1 e PRE-A1.....</i>	107
	<i>Appendice B. Descrittore comprensione orale generale</i>	108
	<i>Appendice C. Obiettivi di apprendimento abilità di ascolto in Lingua Inglese</i>	109
	<i>Bibliografia.....</i>	110
	<i>Sitografia.....</i>	119

Introduzione

Nel presente lavoro l'attenzione è posta su quella che viene considerata la prima e più elementare delle abilità linguistiche: la comprensione orale. L'ascolto rappresenta il cuore dell'acquisizione del linguaggio da parte dei bambini. Essi, infatti, hanno bisogno di sentire la lingua dalla voce di un altro essere umano per acquisirla e padroneggiarne l'uso, hanno bisogno di essere immersi nei suoni della/e lingua/e materna/e e di sentire le parole nel *qui e ora* in enunciati altamente contestualizzati, che permettano loro di associare i suoni agli elementi dell'ambiente che li circonda, iniziando così un processo di creazione di significato in termini linguistici.

L'esposizione alla lingua orale è altrettanto fondamentale per l'acquisizione delle lingue straniere in tenera e giovane età e la classe EFL, *English as a Foreign Language*, è (generalmente) l'unica fonte di inglese per i bambini che non socializzano regolarmente in questa lingua al di fuori della scuola (Masoni, 2021). Per questo motivo, sarebbe importante che l'insegnamento primario si sforzasse di massimizzare l'esposizione e la qualità dell'*input* orale, proprio come fanno le madri quando ripetono spontaneamente le parole, fanno un uso abile dell'intonazione e dei tratti prosodici e si soffermano a nominare le cose del mondo intorno ai bambini: le cose che i bambini possono vedere, toccare e sentire. Per iniziare ad acquisire la lingua straniera, i bambini hanno bisogno di sentire i suoni che la compongono attraverso mezzi e *input* naturali che vanno dal discorso non strutturato dell'insegnante, alla lettura drammatica dei dialoghi nei libri per bambini (Field, 2009). Tuttavia, ci sono ancora molte prove che dimostrano quanto l'ascolto sia sottovalutato (Masoni, 2021).

In questa sede, l'obiettivo di tale elaborato è dunque quello di analizzare l'abilità di ricezione orale in lingua inglese come lingua straniera all'interno del contesto italiano della scuola primaria. Nel dettaglio, si è voluto indagare se l'istruzione scolastica è davvero orientata a sviluppare le abilità di comprensione orale descritte dal Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue (2018) e dalle Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione (2012), e qual è il grado di competenza raggiunto dai bambini al termine della classe quinta. Inoltre, un

ulteriore obiettivo che si pone questo studio è quello di offrire delle piste d'azione metodologiche, didattiche ed organizzative utili all'insegnante per sviluppare tale abilità.

L'elaborato si articola in quattro capitoli fortemente collegati tra di loro. Il primo descrive il processo di acquisizione linguistica dal punto di vista neuropsicologico. Un insegnante di lingua non può assolutamente prescindere dai peculiari meccanismi che si attivano nei bambini durante l'acquisizione linguistica. In particolare, dopo aver delineato i processi di maturazione del cervello e i principi fondamentali di *bimodalità* e *direzionalità*, viene presa in esame la teoria dei "periodi critici", secondo la quale il periodo ottimale per avere una conoscenza linguistica completa termina a otto anni. Il capitolo si dedica, inoltre, a delineare la natura e le caratteristiche che contraddistinguono i processi di memoria e l'importante ruolo della motivazione nell'apprendimento linguistico, che verrà ripreso da un punto di vista metodologico-didattico nel quarto capitolo.

Il secondo capitolo si addentra nel cuore dell'abilità primaria di ricezione orale, offrendone una disamina dettagliata, a partire da una riflessione sulla comprensione, processo alla base dell'attività di ascolto. Si accompagna così il lettore a prendere atto dei meccanismi che aiutano a costruire la comprensione e si delineano le questioni cognitive, linguistiche e affettive che entrano in gioco durante l'ascolto. Inoltre, si è tracciato un confronto tra la pratica di ascolto nella vita reale e quella in classe, e l'impatto che tale abilità linguistica può avere sulle altre. In ultima analisi, si precisano quali sono le difficoltà legate alla comprensione orale, anche dal punto di vista del bambino che si appresta ad imparare una lingua straniera.

Riconosciuta l'importanza che l'abilità di ascolto riveste nell'apprendimento delle lingue straniere, il terzo capitolo si propone di indagare se gli studenti della scuola primaria in Italia raggiungano un livello di padronanza adeguato, per quanto riguarda la comprensione orale in lingua inglese. Si riporta dunque l'analisi dei risultati raggiunti dai bambini al termine della classe quinta nelle prove INVALSI degli anni 2018-2019-2021 in merito all'abilità di *listening comprehension* e diversi studi, tra cui un'indagine che ha coinvolto studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di

Padova, che interessano la figura attuale dell'insegnante di inglese alla scuola primaria, le sue competenze e le sue percezioni rispetto a tale disciplina.

Alla luce degli esiti osservati, il quarto ed ultimo capitolo condurrà passo dopo passo il lettore ad impadronirsi di tecniche, strategie ed attività didattiche volte a promuovere un insegnamento-apprendimento della lingua inglese realmente autentico e significativo, e più nel dettaglio, dell'abilità di ascolto. Le conoscenze neuropsicologiche e psicolinguistiche, affrontate nei capitoli precedenti, verranno quindi collocate all'interno di una cornice glottodidattica specifica per il ciclo primario, ovvero per le fasce d'età 6-7 e 8-10 anni. Si tracceranno le linee guida dell'approccio umanistico-affettivo e si illustreranno i principali fondamenti della glottodidattica per l'infanzia, con particolare riferimento alla dimensione ludica. Si è infine ritenuto opportuno focalizzare l'attenzione sulla tecnica dello *storytelling*, considerata estremamente potente per lo sviluppo della comprensione orale in lingua straniera per i bambini di qualsiasi età.

Capitolo 1

IL FUNZIONAMENTO DEL CERVELLO NELL'ACQUISIZIONE DELLE LINGUE

Nel presente capitolo si cercherà di delineare il funzionamento del cervello, fondamentale per capire il processo di acquisizione del linguaggio. Negli ultimi decenni le neuroscienze hanno infatti confermato che il linguaggio rappresenta un'effettiva funzione del cervello. Se si vuole garantire un'educazione linguistica fondata su basi scientifiche, lo studio del funzionamento di questo organo, del suo sviluppo e della sua maturazione non può essere ignorato (Fabbro, 2004).

Le neuroscienze possono essere quindi utilizzate per sostenere pratiche pedagogiche nella classe di lingua straniera, al fine di migliorare le metodologie degli insegnanti e per facilitare l'apprendimento degli studenti; esse ci aiutano ad avere un'idea diversa di cosa significhi insegnare, e soprattutto, imparare un'altra lingua; gli insegnanti possono essere in grado di migliorare le loro metodologie e l'organizzazione della classe, concentrandosi sulle funzionalità e sull'efficacia del loro insegnamento.

1.1 La maturazione del cervello

Il cervello umano è un organo in continua evoluzione, soprattutto nei primi anni di vita. Esso è composto da miliardi di cellule nervose, i *neuroni*, che comunicano tra loro, scambiandosi ed elaborando costantemente informazioni (Daloiso, 2009a). In particolare, i neuroni sono formati da un *corpo cellulare* e da due prolungamenti: i *dendriti*, che permettono la ricezione di messaggi e informazioni, e sono deputati a tradurli in un determinato codice funzionale all'organismo, e *l'assone* che, dopo aver ricevuto le informazioni già convertite in impulso elettrico dai dendriti, le dirige, al contrario, all'esterno, verso altri neuroni. Tali informazioni sono trasportate al cervello nelle *sinapsi*, punti di contatto tra una cellula nervosa e un'altra, grazie a specifiche molecole chimiche chiamate *neurotrasmettitori* (Danesi, 1988). Alcune sinapsi sono stabili, altre sono temporanee. Ogni giorno, infatti, migliaia di sinapsi muoiono, mentre alcune sono conservate e immagazzinate nel cervello. Un esempio di sinapsi stabile è

proprio l'acquisizione. Il processo neuronale ricopre infatti un ruolo centrale durante qualsiasi forma di acquisizione, e quindi è centrale anche per l'acquisizione linguistica (Daloiso, 2009a). L'informazione elaborata da ciascun neurone si propaga lungo l'assone come un piccolo impulso elettrico. Affinché i segnali elettrici si attivino più rapidamente, intervengono alcune *cellule mieliniche* caratterizzate da una guaina di zuccheri, le quali rivestono gli assoni come un "nastro" isolante (*mielinizzazione*). Si tratta di un vero e proprio processo di maturazione del cervello in quanto incrementa l'efficienza dell'invio delle informazioni (Fabbro, 2004).

Fatte queste premesse in relazione allo sviluppo e alla maturazione del cervello, è indispensabile tenere conto di qualche concetto fondamentale: in primo luogo, i neuroni sono soggetti a morte neuronale, questo significa che il numero di neuroni nel cervello non è fisso, al contrario, diminuisce continuamente, iniziando ancor prima della nascita; in secondo luogo, anche il numero di sinapsi muta a seconda dell'età, dei fattori genetici e degli stimoli ambientali; similmente, gli stessi dendriti si evolvono, nello specifico la loro superficie diminuisce o aumenta in base alla diversa stimolazione ambientale e all'apprendimento. Una delle funzioni più importanti dei neuroni è quella di dirigere il lavoro degli organi del corpo e di stabilire il comportamento degli esseri viventi. I neuroni non funzionano mai in modo isolato: diversi gruppi neuronali vengono organizzati in sistemi, o *moduli neuro-funzionali*, che si occupano di una specifica funzione. Alcuni di essi sono innati, ovvero sono codificati all'interno dei geni, pertanto, non richiedono di essere appresi (ne è un esempio il pianto di un neonato); altre funzioni invece, specie il linguaggio, dipendono dagli *input* presenti nell'ambiente e hanno bisogno di essere acquisite (Danesi, 1988).

La distinzione tra fattori genetici e ambientali consente di determinare due diversi processi:

1. "Processi che attendono l'esperienza", che consistono nell'attivazione del potenziale genetico grazie a quelle informazioni ambientali che sono accessibili a tutti (capacità di ascoltare i suoni linguistici e distinguerli dal rumore ambientale);

2. “Processi che dipendono dall’esperienza” che utilizzano le informazioni ambientali che cambiano in base al contesto e alla situazione di apprendimento (l’essere esposti ad una determinata lingua e il crescere in un contesto bilingue).

In tal senso, l’apprendimento di una lingua straniera è un processo che sottostà all’esperienza, ovvero dipende dalle opportunità fornite dall’ambiente educativo (il grado di esposizione alla lingua, il suo utilizzo in contesti significativi e la presenza di figure di sostegno e supporto che incoraggino la crescita linguistica), cogliendo altresì alcuni processi che attendono l’esperienza (la capacità di discriminazione fonetica, la tendenza attentiva ai suoni linguistici, il meccanismo inconscio dell’imitazione, ecc.) (Daloiso, 2009a).

1.1.1 I moduli neuro-funzionali del linguaggio

Molteplici indagini in ambito neurolinguistico hanno confermato l’esistenza di un sistema di moduli neuro-funzionali che, nel corso dell’acquisizione della lingua madre (d’ora in poi “LM”), si specializzano al fine di elaborare aspetti specifici del linguaggio. Paradis (2004) ne propone quattro, interdipendenti ma allo stesso tempo autonomi (Daloiso, 2009a):

- A. *La competenza linguistica* (situata nell’area di Broca per la produzione del linguaggio, e nell’area di Wernicke per la comprensione) prevede i moduli incaricati ad elaborare le diverse dimensioni lessicale, semantica, morfosintattica, fonologica; inoltre, coinvolge i magazzini della memoria implicita che permette l’apprendimento di sequenze di azioni e di procedure;
- B. *La competenza metalinguistica* che consiste nella conoscenza esplicita di tutte le regole che consentono il funzionamento della lingua; questo modulo comprende le nozioni enciclopediche circa la lingua e coinvolge i magazzini della memoria esplicita deputata alla memorizzazione e alla rielaborazione di concetti;

- C. *La competenza pragmatica* (collocata nell'emisfero destro, in particolare nelle aree corticali) strettamente connessa al modulo della competenza linguistica;
- D. *Le dinamiche emotive e motivazionali*, guidate dal sistema limbico, centro di valutazione emotiva e di controllo dell'*input*.

Rispetto allo sviluppo della LM e della lingua seconda (d'ora in poi "L2"), nel contesto della lingua straniera (d'ora in avanti "LS") è difficile delineare in modo assoluto lo sviluppo delle differenti componenti del linguaggio, in quanto l'insegnamento può avvenire in tenera età, più avanti, dalla scuola primaria all'università, o addirittura, in età adulta in contesti professionali. Per questo motivo, l'insegnante deve avvalersi di uno strumento tanto complesso da indagare, quanto potente: *l'analisi dei bisogni*. Ciò gli consentirà di progettare a partire dai desideri reali, dalle difficoltà percepite, dalle aspettative degli studenti. Parallelamente, considerando i destinatari del presente elaborato, insegnanti di scuola primaria, è altrettanto importante considerare le *competenze linguistica e pragmatica* durante il primo biennio, poiché i bambini di questa fascia d'età presentano delle potenzialità neurologiche estremamente elevate; e la *competenza metalinguistica* per gli anni successivi. L'insegnante ha il compito di promuovere l'interazione tra i diversi moduli neuro-funzionali affinché gli alunni possano raggiungere un rilevante livello di comunicazione (Daloiso, 2009a).

1.1.2 I neuroni specchio

Un'altra imprescindibile componente del cervello è caratterizzata dall'immensa quantità di neuroni specchio, cellule specializzate che vengono attivate nei processi di imitazione di comportamenti verbali e motori (Santipolo, 2012). Recenti indagini hanno riconosciuto il loro ruolo nell'apprendimento delle lingue straniere: in particolare, interessano la *comprensione*, poiché pensare una parola, quale può essere un verbo o un sostantivo, comporta l'attivazione di operazioni che consentono al cervello di "fare" l'azione espressa da quel determinato verbo; così facendo, la comprensione viene facilitata. Altresì, i neuroni specchio svolgono, in modo costante, un'attività di *rehearsal*, che si potrebbe paragonare ad una prova teatrale in cui viene ripetuto il copione e le specifiche forme linguistiche (Balboni, 2014).

1.2 La "cooperazione" emisferica

Negli ultimi anni, i ricercatori hanno gradualmente spostato la loro attenzione dall'idea della localizzazione delle diverse parti del linguaggio alla possibilità di capire come corrispondano alle diverse funzioni del cervello. Anziché pensare le regioni di Broca e di Wernicke come le "aree del linguaggio", esse possono essere considerate come i siti che il linguaggio utilizza più attivamente e intensamente (Cacciari, 2001).

La lateralizzazione emisferica, processo presente sin dalla nascita, delinea infatti le strutture e gli schemi di funzionamento degli emisferi e si concentra sull'interconnessione tra linguaggio e cervello durante lo sviluppo normale e patologico (Danesi, 1988). I due emisferi cerebrali, situati sui lati sinistro e destro del cranio, lavorano in modi diversi e specializzati. I compiti analitici, sequenziali e logici sono attribuiti all'*emisfero sinistro*; si concentrano qui le facoltà verbali e quelle che interessano il movimento del corpo e il suo funzionamento. È quindi responsabile, in particolar modo, del processo di elaborazione del linguaggio; al contrario, nell'*emisfero destro* vengono eseguiti compiti globali, simultanei e analogici. Per questo motivo, è prevalentemente coinvolto in compiti di elaborazione percettiva e spaziale (percezione melodica, configurazione non verbale, relazioni spaziali) (Balboni, 2015).

Marcel Danesi (1988) ha indagato questi fenomeni e li ha posti sul piano glottodidattico, concludendo che il cervello acquisisce la lingua tramite due principi fondamentali: *bimodalità* e *direzionalità*. I due emisferi rispetto alla lingua svolgono compiti *complementari*. Danesi (1988) a questo proposito osservò che la *lingua* risulta essere *bimodale*, e la sua *percezione direzionale*. Secondo il principio di *bimodalità* la lingua coinvolge entrambi gli emisferi, quello globale e quello analitico. Di conseguenza, ciascuna modalità del cervello deve essere integrata per rendere possibile il processo di acquisizione linguistica. Il concetto di *direzionalità* determina che l'uso bimodale del cervello si realizza mediante una direzione precisa: dal destro al sinistro, dal globale all'analitico, dal visivo contestuale/situazionale al linguistico, dall'emozionale al razionale (Balboni, 2014). Ciò dimostra che, nonostante l'emisfero sinistro sembri prevalere in quanto contiene regioni maggiormente connesse al linguaggio, lo stesso emisfero destro, per lungo tempo ritenuto "minore", coopera in realtà al funzionamento del linguaggio: esso, ad esempio, è funzionale quando si tratta di esporre gli aspetti prosodici del discorso, del linguaggio figurato e dei caratteri semantici su larga scala della lingua (piuttosto che singole parole) in termini narrativi e descrittivi (Cacciari, 2001). Tale "cooperazione" emisferica genera una totalità espressiva del linguaggio (Danesi, 1988). Non si parla più dunque di dominanza cerebrale dell'emisfero sinistro, ma piuttosto di *dominanza emisferica*. Quando si tratta di bambini, ciascun emisfero può supportare e favorire le funzioni del linguaggio, poiché in questi anni la plasticità cerebrale è molto alta e gli emisferi non sono ancora completamente specializzati. Mano a mano che il cervello matura, questa equipotenzialità si riduce a favore di una rappresentazione unilaterale del linguaggio (Fabbro, 2004). Questo significa che ognuno ha un emisfero preferito dovuto dal condizionamento ambientale. In altre parole, seppur alcune funzioni linguistiche siano collocate nell'emisfero sinistro, il linguaggio quale fenomeno espressivo, letto in termini psicoculturali, deriva da connessioni cerebrali sinistrose e destrose, e queste connessioni sono scatenate da uno stimolo ambientale (Vygotskij, 1974).

Pertanto, in sede glottodidattica, ci sono due presupposti fondamentali da considerare: innanzitutto, quando si insegna una lingua è importante conoscere e far

proprie queste questioni, diventare competenti perché per fattore genetico o ambientale, alcuni bambini hanno come emisfero principale o uno o l'altro. Di conseguenza, non è possibile proporre attività che vanno solo verso un emisfero; in secondo luogo, per il principio di direzionalità, è svantaggioso iniziare dalla grammatica perché questo approccio non conduce ad una comprensione globale. Stando a Balboni (2014, p.51), "la grammatica formale è il punto d'arrivo, non il punto di partenza". Da ciò ne deriva che nel momento in cui un bambino acquisisce una lingua, attiva prima l'emisfero destro e dopo quello sinistro, arrivando allo stadio in cui entrambi gli emisferi partecipano simultaneamente al processo di acquisizione.

1.3 Il nesso tra memoria e linguaggio

I bambini acquisiscono le lingue mediante l'attivazione di sistemi di memoria che non corrispondono esattamente a quelli dell'adulto (Fabbro, 2004). Già prima della nascita, è possibile notare nel feto alcune forme di memorizzazione molto basilari (la capacità di ascoltare, riconoscere e discriminare i suoni linguistici, e distinguerli dai rumori circostanti) che interessano soltanto le strutture sottocorticali. Nei primi mesi dopo la nascita, iniziano a maturare sistemi di memoria sempre più complessi, che coinvolgono diverse regioni cerebrali e circuiti neurali, che attivano memorizzazioni distinte in base all'*input*, ai compiti (verbali, procedurali, ecc) e al tipo di risultati che si vogliono ottenere per raggiungere un obiettivo (apprendimento temporaneo o permanente). Per avanzare "un'educazione linguistica consapevole", è richiesta una chiara e accurata conoscenza di ciascun tipo di memoria, per rispettarne il funzionamento e ogni caratteristica nel corso dell'intervento didattico. Verranno ora illustrati i diversi compartimenti mnestici, che l'essere umano ha a disposizione, e che conducono all'immagazzinamento dell'*input* (Daloiso, 2009a).

1.3.1 Memoria sensoriale

La memoria sensoriale include registri visivi e uditivi e permette un'elaborazione preliminare delle informazioni ambientali in base alle loro proprietà fisiche. Essa non elabora l'*input* secondo il suo significato, ma soltanto in risposta alle sue caratteristiche percettive. Generalmente, conserva solo il 25% delle informazioni ambientali per un tempo molto limitato (da pochi millesimi di secondo a un massimo di due/tre secondi). Pertanto, se l'*input* non viene trasferito ai vari magazzini di memoria per ulteriori elaborazioni, l'*input* è destinato a scomparire (Daloiso, 2009a).

1.3.2 Memoria di lavoro

In qualsiasi processo di apprendimento la memoria di lavoro è cruciale (Fabbro & Cargnelutti, 2018). Si tratta della capacità che permette di immagazzinare e, al contempo, elaborare l'informazione. Durante l'acquisizione di una lingua straniera, questo tipo di memoria influisce sull'abilità di apprendimento del lessico e delle regole grammaticali, nonché sull'abilità di lettura e di ascolto (King & Mackey, 2008). La memoria di lavoro ha una durata molto bassa, non solo nel tempo (al massimo trenta secondi) ma anche nella quantità (al massimo 8/9 elementi): questo conduce quindi all'esigenza di organizzare l'*input* in *chunks*, ovvero frammenti significativi, considerati unità di significato, non numeri di singole parole (Balboni, 2019). Ne è un esempio la strategia di ripetizione, che prevede di mantenere l'informazione nel magazzino della memoria di lavoro grazie alla mera ripetizione (Daloiso, 2009a).

1.3.3 Memoria a breve termine

L'*input* elaborato dalla memoria di lavoro è posto nella *memoria a breve termine*, che si occupa di elaborare la struttura superficiale, al contrario delle strutture profonde e delle interpretazioni che si riferiscono alla *memoria semantica* (Balboni, 2019). Il tempo di permanenza delle informazioni al suo interno va da qualche secondo a qualche minuto, e partecipa a molti compiti cognitivi quali il ragionamento e l'apprendimento, la coscienza e la comprensione verbale. Diversi studi che hanno visto

come protagonisti i bambini, hanno sottolineato che questo tipo di memoria è altresì impegnato nell'apprendimento delle lingue straniere (Fabbro, 2004).

Alla memoria a breve termine sono connessi due problemi: 1. Come suggerisce il nome, dimentica molto facilmente e rapidamente; 2. Fissa nuove informazioni in base a quelle già esistenti e possedute. L'implicazione glottodidattica che ne deriva è sostanziale: insegnare una lingua significa realizzare un sistema linguistico nuovo, piuttosto che affiancarlo a quello della lingua materna (Balboni, 2019).

1.3.4 Memorie a lungo termine

Le prime forme di elaborazione che si realizzano nella memoria di lavoro sono insufficienti per giungere a una profonda interiorizzazione delle informazioni. Infatti, per non scomparire, è necessario che le tracce mnestiche vengano trasferite definitivamente nei magazzini della memoria a lungo termine in cui, grazie a condizioni più stabili, possono essere conservate a lungo, e in alcuni casi anche per sempre (Daloiso, 2009a). Nel periodo dell'infanzia si sviluppano due fondamentali sistemi della memoria a lungo termine: il sistema della *memoria esplicita* e il sistema della *memoria implicita* (Fabbro, 2004). Essi differiscono in termini di maturazione, in quanto maturano in fasi distinte e coinvolgono diverse regioni cerebrali, e in termini di sviluppo, poiché sono connessi a strategie mentali di memorizzazione e a strategie cognitive che il bambino "impara, usa e migliora" (a partire dal suo rapporto con l'ambiente). Queste due tipologie di memoria, inoltre, contribuiscono all'appropriazione delle lingue. Nel dettaglio, mediante il sistema di memoria implicita viene acquisita principalmente la prima lingua; mentre la competenza linguistica appresa più tardi, come può essere quella della seconda lingua o di quella straniera, è sostenuta prevalentemente grazie ai sistemi di memoria esplicita (Fabbro & Cargnelutti, 2018).

La *memoria implicita* lavora per il miglioramento della conoscenza, e le conoscenze memorizzate in questo magazzino vengono gradualmente utilizzate in modo automatico. Essa svolge un ruolo importante nell'apprendimento che avviene durante la prima e seconda infanzia, e in particolare nell'acquisizione linguistica, in

quanto assicura l'appropriazione di aspetti fonologici e morfosintattici sotto forma di automatismi inconsci (Daloiso, 2007). Le conoscenze implicite vengono, infatti, acquisite casualmente, in assenza cioè di attenzione o concentrazione, e migliorano grazie alla pratica. Esse non sono raggiungibili dall'introspezione verbale, ciò significa che non possono essere spiegate consapevolmente. Fabbro e Aglioti (2006) propongono l'esempio della bicicletta: nessuno è in grado di andare in bicicletta in seguito a delle sole lezioni teoriche.

Per quanto concerne l'acquisizione della lingua materna e l'apprendimento delle lingue seconde e straniere, la memoria implicita gioca un ruolo nell'interiorizzazione di *routine* linguistiche, che comprendono gli atti linguistici connessi ad un'azione ripetuta e frequente in uno specifico contesto comunicativo. Ad esempio, nell'educazione formale, in particolare nel contesto scolastico, è possibile individuare chiare situazioni routinizzate, come l'appello, il congedo o l'interrogazione, che prevedono un utilizzo maggiore di particolari espressioni linguistiche. Proprio per la loro natura ripetitiva, tali espressioni non hanno bisogno di essere sottoposte al continuo controllo dell'attenzione, ma vengono interiorizzate sempre più in maniera automatica (Daloiso, 2009a).

Nel corso del secondo anno di vita, il bambino comincia a sviluppare forme di apprendimento volontario e controllato. Questo è possibile grazie alla maturazione iniziale della **memoria esplicita** (completata nella terza infanzia, ovvero all'ottavo/nono anno d'età) (Daloiso, 2007). Il sistema di memoria esplicita interessa le conoscenze e le informazioni di cui la persona è consapevole (Fabbro, 2004): il bambino si rende conto che sta imparando ed è in grado di esporre verbalmente il contenuto dell'apprendimento. A sua volta, l'apprendimento si realizza attraverso la capacità di concentrarsi su un determinato *input* e di ridurre al minimo possibili occasioni di distrazione. La memoria esplicita impone infatti un alto livello di attenzione, quindi, dipende dalla maturazione delle aree cerebrali (collocate nel lobo frontale e completamente mature attorno al settimo anno) legate all'attenzione e alla capacità di pianificazione di compiti (Daloiso, 2007). Esempi di questo tipo di memoria sono le nozioni scolastiche che riguardano le diverse discipline come la storia, la

letteratura, la chimica, oppure il ricordo di eventi vissuti nella propria vita, o del volto di una persona che abbiamo visto soltanto una volta per breve tempo, che però ci ha incuriosito, e così via (Aglioti & Fabbro, 2006). Si tratta di un altro sistema che permette di imparare le lingue mediante l'apprendimento consapevole delle regole grammaticali (Fabbro & Cargnelutti, 2018) e che consente di memorizzare il significato di nuove parole.

La memoria esplicita si compone altresì della *memoria episodica* e la *memoria semantica*. La *memoria episodica* consente di memorizzare episodi, eventi o scene passati che possono essere recuperati volontariamente e successivamente raccontati; la *memoria semantica* coinvolge conoscenze, nozioni o concetti teorici ed enciclopedici. È possibile dedurre quindi che ciò che viene appreso a scuola è memorizzato proprio nei sistemi della memoria semantica (Fabbro, 2004). In particolare, nell'apprendimento delle lingue, la memoria esplicita, forma di memorizzazione delle informazioni più stimolata a scuola, gioca un ruolo chiave nella memorizzazione del lessico (Daloiso, 2009a). L'immagazzinamento delle informazioni esplicite cresce quando il soggetto orienta la sua attenzione sul compito e quando viene coinvolto emotivamente. D'altra parte, esperienze emotivamente neutre possono venire dimenticate più facilmente. In altre parole, il sistema affettivo svolge un ruolo centrale nella scelta di ciò che merita di essere memorizzato (Fabbro & Cargnelutti, 2018).

In conclusione, secondo Paradis (2004) bisogna prendere coscienza delle diverse strategie di apprendimento delle lingue. Sebbene le differenze non siano sempre così evidenti, la LM, di norma, è maggiormente fondata su processi di memoria implicita rispetto alla L2 o alla LS. Ciò nonostante, nella LM sono sistematicamente interessate anche componenti della memoria esplicita. Si pensi, ad esempio, al processo di comprensione in cui simultaneamente si attivano componenti della memoria esplicita, più specificatamente della memoria semantica, per il riconoscimento del lessico e del suo significato e componenti della memoria implicita per la comprensione grammaticale. Nel contesto scolastico, l'insegnamento della lingua straniera è stato caratterizzato per lungo tempo (e talvolta lo è tuttora) da strategie esplicite, ovvero

consapevoli, volte allo studio della grammatica, che presentano però limiti significativi. Innanzitutto, i metodi espliciti di apprendimento delle lingue straniere, affinché siano realmente vantaggiosi, dovrebbero essere proposti a studenti con un'età non inferiore ai 15 anni; questo spiega come il loro impiego nella scuola primaria è inappropriato e inefficace. In aggiunta, gli alunni che eccellono nella LS attraverso metodi di apprendimento espliciti, spesso non sono alla fine in grado di tenere conversazioni naturali nella LS.

1.4 “Periodi critici” nell’acquisizione delle lingue

Una delle affermazioni più note della ricerca relativa all’acquisizione delle lingue sostiene che la capacità di apprendere le lingue dipende dai cambiamenti maturativi e da particolari finestre temporali, dette “periodi critici” (Abutalebi & Clahsen, 2018). Il concetto di “periodo critico per l’acquisizione del linguaggio”, proposto da Lenneberg (1967), è stato originariamente interpretato come finestra temporale oltre la quale non è più possibile acquisire una lingua come LM. Secondo questa ipotesi, nei primi anni di vita il processo di acquisizione linguistica raggiungerebbe l’apice massimo e decadrebbe agli inizi della pubertà (Balboni, 2015). I recenti progressi delle neuroscienze hanno da una parte confermato la validità scientifica di questo concetto; dall’altra, hanno evidenziato la necessità di moderarne la perentorietà (Daloiso, 2009b). Molti studiosi, infatti, ritengono che non si debba considerare il periodo critico come un blocco temporale unificato; ma piuttosto come un *continuum* di archi temporali in cui le aree cerebrali preposte a specifiche funzioni linguistiche e cognitive maturano gradualmente, riducendo la plasticità neuronale del cervello (Goswami, 2004). Alla base dei periodi critici vi sono infatti i processi di maturazione della memoria e determinati aspetti neurobiologici, come la mielinizzazione e la sinaptogenesi, che sono stati introdotti nei paragrafi precedenti (Fabbro & Cargnelutti, 2018).

Per quanto concerne l'acquisizione linguistica, sono state delineate le seguenti finestre temporali (figura 1) che seguono la linea dei "periodi critici multipli" di Knudsen (2004).

	PRIMO PERIODO (0-3 anni)	SECONDO PERIODO (4-8 anni)	TERZO PERIODO (da 9 anni)
Caratteristiche linguistiche	<ul style="list-style-type: none"> - pronuncia perfetta - ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - ottima competenza grammaticale 	<ul style="list-style-type: none"> - pronuncia perfetta - ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - ottima competenza grammaticale - possibili interferenze tra lingue 	<ul style="list-style-type: none"> - accento straniero - difficoltà sintattiche - difficoltà nella acquisizione di parole funzionali - maggiore possibilità di fossilizzazione
Correlati neurologici	<ul style="list-style-type: none"> - fattori maturazionali - memoria implicita 	<ul style="list-style-type: none"> - fattori maturazionali - maturazione memoria esplicita - inizio lateralizzazione 	<ul style="list-style-type: none"> - funzioni cognitive stabilizzate - lateralizzazione completa
Rappresentazione cerebrale	Le lingue acquisite sono rappresentate nelle stesse aree cerebrali.	Le lingue sono rappresentate in parte nelle stesse aree.	Le lingue acquisite tardivamente sono rappresentate in regioni diverse, più estese di quelle della lingua materna.

Figura 1 | I periodi critici per l'acquisizione linguistica (Daloiso, 2009a, p.100)

Dall'analisi della tabella, si evince che i primi due periodi svolgono un ruolo chiave per quanto riguarda l'acquisizione di uno o più codici linguistici (come LM), e rappresentano quindi la finestra temporale più fertile per l'apprendimento della LS da parte dei bambini (Daloiso, 2009a). Inoltre, le crescenti difficoltà non coinvolgono tutte le componenti della lingua: se da una parte alcuni componenti come il lessico semantico, ovvero le parole che possiedono un significato (*bed, happiness, sad*), e le competenze pragmalinguistiche ("saper cosa dire, quando e come") possono essere appresi in qualunque momento; dall'altra, è molto più complesso accrescere competenze fonetiche e morfosintattiche dopo il secondo periodo critico (Santipolo, 2012). Ciò significa che con l'età decade principalmente la capacità di ottenere una

perfetta acquisizione fonetica (Balboni, 2015). In altre parole, è possibile apprendere una lingua diversa dalla propria LM in qualsiasi momento della vita. Tuttavia, lo sforzo richiesto e il grado di conoscenza ottenuto dipendono dall'età in cui si entra in contatto con tale lingua. Il periodo ottimale per avere una conoscenza linguistica completa termina a otto anni. Pertanto, a partire da quest'età, sebbene il potenziale neurologico degli studenti sia ancora forte, la loro capacità di acquisire una lingua in modo completo declina gradualmente e l'impegno richiesto diventerà sempre più gravoso (Fabbro, 2004).

Senza dubbio, tali considerazioni hanno delle implicazioni per gli insegnanti, in quanto dimostrano che le alte potenzialità del cervello devono essere utilizzate molto presto nella vita, insegnando ai bambini nuovi linguaggi e sistemi cognitivi (Danesi, 1988).

1.4.1 Specificità neuropsicologiche dei bambini in età scolare

Ai fini dell'insegnamento scolastico, è importante distinguere, all'interno del secondo periodo critico, la fascia d'età 3-5 anni e quella 6-7 anni, considerando che, in termini di istruzione, si riferiscono a due diversi ordini scolastici. In questa sede ci interessa illustrare le specificità sul piano neurologico e psicologico della fascia d'età relativa al primo biennio di scuola primaria (6-7 anni) e dell'ultimo triennio (8-10 anni).

Per quanto concerne le peculiarità psicologiche, all'età di 6-7 anni l'apprendimento della LS diventa via via più consapevole ed è guidato da una crescente motivazione spontanea. Tuttavia, la capacità di mantenere l'attenzione per lungo tempo è ancora ridotta e gli stili cognitivi e di apprendimento si stanno definendo. Rispetto alle caratteristiche neurologiche, nonostante il bambino inizi ad utilizzare la memoria esplicita, quella implicita è ancora attiva. Per questo motivo, da un lato gli studenti protenderanno a memorizzare e riutilizzare quei blocchi linguistici non analizzati, associandoli a situazioni e azioni specifiche; dall'altro, lo sviluppo della memoria implicita, ovvero dell'apprendimento cosciente conduce anche al tentativo di combinare consapevolmente le parole: "la lingua in via di acquisizione non viene solo riprodotta, ma anche generata autonomamente" (Santipolo, 2012, p.70). La

lateralizzazione cerebrale, che generalmente termina verso gli 8 anni, è invece incompleta. Ciò comporta l'impossibilità di proporre, da parte dell'insegnante, fasi didattiche di analisi linguistica prolungate, ma il docente sarà chiamato a promuovere osservazioni spontanee circa la lingua che stanno imparando. Infatti, l'acquisizione linguistica che avviene durante questa fascia d'età è caratterizzata da un uso integrato di tutti i sensi.

I bambini di 8-10 anni sono invece entrati nel terzo periodo critico. Inizia a prevalere dunque la memoria esplicita e i bambini assumono un emisfero cerebrale preferito, in quanto la lateralizzazione emisferica è ormai completata. Da un punto di vista psicologico, questo comporta la comparsa di un apprendimento sempre più consapevole della LS e uno sviluppo iniziale delle competenze metacognitive, che conducono ad un uso maggiormente produttivo e consapevole della lingua. Anche le capacità di attenzione e concentrazione prolungata si intensificano progressivamente e prendono forma gli stili cognitivi e di apprendimento. I bambini iniziano a prediligere attività e giochi sfidanti e basati sul lavoro cooperativo e sul problem-solving. Compito dell'insegnante sarà quello di costruire la motivazione verso l'apprendimento della LS a partire dagli interessi di ciascuno studente (Santipolo, 2012).

1.5 Il LAD e il LASS

La psicolinguistica afferma l'esistenza di un'innata facoltà di linguaggio trasmessa geneticamente, appartenente alla nostra specie. Il pioniere di questa teoria è Noam Chomsky che ha messo a punto un meccanismo di acquisizione linguistica – LAD, *Language Acquisition Device* – detto "facoltà del linguaggio". Esso cerca di spiegare in che modo i bambini possano acquisire qualsiasi lingua a cui sono esposti a pochi anni di distanza dalla nascita. Inoltre, evidenzia come questo sviluppo linguistico risulta essere simile in ogni bambino, a prescindere dall'ambiente socio-culturale in cui cresce (Balboni, 2015). Il LAD si attiva infatti sin dalla nascita, quando il bambino entra in contatto con la "lingua dell'ambiente", ovvero quella della madre e del contesto in cui vive. A partire da questo momento si instaurano i meccanismi e le norme di funzionamento tipici della lingua dell'ambiente (Freddi, 1990). Chomsky ha dato avvio

al suo lavoro a partire dallo studio delle lingue presenti oggi nel mondo e ha individuato una “grammatica universale”, ovvero un insieme di meccanismi comuni condivisi da tutte le lingue (Balboni, 2015).

A questo proposito, Santipolo (2012) ricorre ad una metafora che potrebbe essere definita dell’albero: si può paragonare il LAD ad una sorta di albero e a ciascuno dei rami più grossi sono attaccate le lingue. Quando il bambino nasce, tutte le foglie sono verdi e rigogliose. Pian piano, però, sceglierà quelle che rappresentano le lingue con cui è a contatto e in una certa misura “disattiverà” le foglie che non appartengono a strutture esistenti nella sua LM. Quando in futuro, il bambino si avvicinerà all’acquisizione di un’altra o di altre lingue dovrà riattivare le foglie che erano parzialmente atrofizzate e che corrispondono a strutture vigenti nelle nuove lingue, ma non nella sua LM. Perciò, in senso figurato, prima si realizza questa riattivazione, meno complicato e faticoso è il processo di acquisizione di una lingua straniera.

Gli studenti di lingua straniera, non sono quindi *tabulae rase* o contenitori vuoti da riempire di regole grammaticali, lessico, ecc.; sono invece soggetti attivi, inclini all’acquisizione linguistica, equipaggiati di un meccanismo, il LAD, che deve ottenere supporto, guida, promozione, efficienza, specialmente nell’arco di tempo dell’acquisizione: è qui che entra in gioco ciò che Jerome Bruner ha definito “LASS”, *Language Acquisition Support System*, un meccanismo di supporto all’acquisizione che proviene dall’esterno e che aziona il LAD (Balboni, 2015). Il compito dell’insegnante è dunque quello di risvegliare le foglie che i bambini hanno smesso di usare.

1.6 Le cinque ipotesi della SLAT di Stephen Krashen

Partendo dall’ipotesi di Chomsky, Krashen ha elaborato la SLAT, *Second Language Acquisition Theory*, fondata sulla “*rule of forgetting*”: quanto più ci si dimentica che si sta imparando, tanto più si impara. Ed è proprio ciò che avviene con le lingue: una lingua viene imparata con migliori risultati quando ci si dimentica che la si sta utilizzando, ovvero quando “la significatività del ‘fare’ prevale sull’attenzione allo strumento (la lingua straniera) usata per fare” (Balboni, 2015, p.46). Krashen elaborò

cinque ipotesi che stanno alla base della SLAT e mise al centro dell'apprendimento linguistico l'*input* comprensibile:

"The best methods are therefore those that supply 'comprehensible input' in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language but allow students to produce when they are 'ready', recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production" (Krashen, 1982, p.7).

1.6.1 L'ipotesi Acquisizione-Apprendimento

La distinzione tra *acquisition* e *learning* è la più importante tra le cinque ipotesi di Krashen e la più conosciuta tra insegnanti di lingue. Secondo il linguista, vi sono due sistemi indipendenti di esecuzione della lingua straniera: "il sistema acquisito" e il "sistema appreso" (Bailey & Kadhum Fahad, 2021). Il "sistema acquisito" o "acquisizione" è un processo inconscio che utilizza, al contempo, le modalità globali tipiche dell'emisfero destro del cervello e le modalità analitiche dell'emisfero sinistro; ciò che viene "acquisito" diventa competenza stabile della persona, entrando nella sua memoria a lungo termine. Al contrario, il "sistema appreso" o "apprendimento" non genera acquisizione stabile, in quanto si tratta di un processo razionale, dominato dall'emisfero sinistro. Ciò che viene "appreso" diventa competenza provvisoria, attivata più lentamente rispetto alla competenza "acquisita". Secondo la SLAT, quindi, l'insegnante ha il compito di lavorare per produrre acquisizione; l'apprendimento può condurre alla sensazione di aver raggiunto un risultato soddisfacente, in realtà esso è però temporaneo e non produce un comportamento linguistico autonomo (Balboni, 2015).

1.6.2 L'ipotesi del Monitor

L'ipotesi del monitor spiega il rapporto tra acquisizione e apprendimento e definisce l'influenza di quest'ultimo sul primo. Durante una comunicazione reale è difficile far ricorso alla competenza "appresa", se non come *monitor*, ovvero come controllo grammaticale (Balboni, 2015). La funzione di monitoraggio è infatti il risultato pratico della grammatica appresa. Secondo Krashen, il sistema di acquisizione è il promotore dell'espressione enunciata, mentre il sistema di apprendimento svolge il ruolo di "*monitor*", pianifica, modifica, corregge, per dare al discorso un aspetto più "lucido" (Krashen & Terrell, 1983).

A questo proposito, Krashen identifica altri tre principi funzionali per spiegare come generare acquisizione anziché apprendimento:

1.6.3 L'ipotesi dell'Input comprensibile

L'ipotesi dell'*input* comprensibile riguarda solamente l'acquisizione, non l'apprendimento. L'acquisizione ha luogo nel momento in cui lo studente si concentra sul significato dell'*input* piuttosto che sulla sua forma, ovvero quando riceve messaggi comprensibili. Tutte le volte in cui l'insegnante, il genitore, o persino il compagno offrono un *input* reso comprensibile, il LAD si attiva autonomamente e avanza verso l'acquisizione (Balboni, 2015).

1.6.4 L'ipotesi dell'Ordine naturale

L'ipotesi dell'ordine naturale afferma che esiste un ordine in cui le persone acquisiscono una lingua. Krashen ha introdotto un modo abbreviato per pensare al tipo di *input* che effettivamente promuove lo sviluppo di una lingua diversa dalla LM: "i+1". Il simbolo "i" si riferisce all'attuale stadio di sviluppo linguistico di uno studente rispetto quella lingua; il simbolo "+1" indica che gli studenti richiedono un *input* che è leggermente al di là del loro attuale livello di competenza nella lingua di destinazione (Bailey & Kadhum Fahad, 2021). Questa applicazione riprende la nozione che Vygotskij chiama "area di sviluppo potenziale". Essa rappresenta la distanza che intercorre tra la parte di un compito che la persona sa già svolgere e il livello potenziale che può

raggiungere mentre cerca di portare a termine la parte rimanente. Krashen incastra ogni scalino $i+1$ lungo l'*ordine naturale d'acquisizione*, ossia i diversi elementi linguistici all'interno delle sequenze di acquisizione proprio come emergono (Balboni, 2015).

1.6.5 L'ipotesi del Filtro affettivo

Krashen inserì nella sua teoria anche una componente che chiamò "filtro affettivo". Se l'*input compreso* guida l'apprendimento della lingua, allora tutto ciò che impedisce agli studenti di avere accesso all'*input* limita lo sviluppo della lingua stessa. Con questa componente Krashen introdusse il ruolo dell'emozione dello studente o "affetto", come viene chiamato nella sua teoria. Il filtro affettivo funziona metaforicamente in questo modo: quando uno studente si sente rilassato e sicuro, il suo filtro è basso e l'*input* fluisce facilmente e viene prontamente elaborato. Quando uno studente si sente stressato, demotivato o timoroso, il filtro affettivo è alto e l'*input* è bloccato o ridotto, il che ostacola l'acquisizione della lingua (Bailey & Kadhum Fahad, 2021).

Secondo una spiegazione neuroscientifica, il filtro affettivo corrisponde a specifici stimoli chimici. In particolare, in uno stato di calma e serenità, l'adrenalina viene trasformata in un neurotrasmettitore, la noradrenalina, che favorisce la memorizzazione; laddove si verificano stati d'ansia e di stress, viene stimolato uno steroide che blocca la noradrenalina e provoca un conflitto tra l'amigdala, la ghiandola "emotiva" che protegge la mente da fatti spiacevoli, e l'ippocampo quella che attiva i lobi frontali e dà avvio alla memorizzazione.

Il filtro affettivo è pertanto un chiaro meccanismo di autodifesa, che può avere origine da diversi fattori come stati d'ansia provocati da un dettato corretto dall'insegnante; attività che mettono a rischio l'immagine di sé, come chiedere agli studenti di usare la lingua straniera, parlando o dialogando, prima che si sentano a proprio agio e sicuri di riuscirci; infine, attività che suscitano negli alunni l'idea, impropria e infondata, di non essere in grado di apprendere (Balboni, 2015). L'insegnante, dunque, quando pianifica le sue lezioni, dovrebbe concentrarsi su *input* comprensibili, storie e attività comunicative in cui gli studenti dimenticano che stanno

imparando e si perdono nel flusso della lingua anche nella sua più semplice forma (Krashen & Terrell, 1983).

1.7 L'energia chiamata "motivazione"

Di fronte alle constatazioni messe in luce in questo capitolo, è indubbio che acquisire sia faticoso, rappresenta un grande sforzo per il cervello in quanto le nuove informazioni devono essere depositate, integrate ed elaborate in memoria, e ciò richiede ai neuroni di attivarsi per creare nuove sinapsi (Balboni, 2015). L'emozione, che assume un ruolo chiave nei processi cognitivi, può incidere notevolmente sul grado di sforzo richiesto. Schumann (2006) sostiene che il cervello sfrutta quegli stimoli che Krashen chiama *input*, e li sottopone a un *appraisal*, ovvero ad una valutazione o apprezzamento. In questo modo, il cervello sarà in grado di capire se accettare o meno l'*input* e quindi, se assimilare i nuovi elementi che lo stimolo comporta. Più precisamente, il cervello seleziona ciò che *vuole* selezionare in virtù di cinque motivazioni (Balboni, 2015):

- a. La *novità*, l'imprevisto, l'insolito, fattori importanti per la valutazione dell'*input*;
- b. L'*attrattiva*, originata dalla piacevolezza e dalla bellezza dello stimolo;
- c. La *funzionalità*, o meglio chiamata *need significance*, volta a rispondere al bisogno che percepisce l'alunno;
- d. La *realizzabilità* di un compito, che è situato quindi nella zona di sviluppo prossimale, è percepita come un fattore motivante che attiva il LAD; al contrario, un compito identificato dallo studente come troppo difficoltoso blocca la mente;
- e. La *sicurezza psicologica e sociale*, in altre parole l'autostima e l'immagine di sé, che non devono essere compromesse negativamente da ciò che si deve imparare. Questo significa che l'apprendimento non deve suscitare il filtro affettivo.

Inizialmente, gli studenti possono essere molto motivati ad apprendere una lingua, tuttavia alcuni fattori situazionali, come la metodologia utilizzata dal docente o l'atmosfera che si crea in classe, possono produrre emozioni negative, quali lo stress, la

vergogna, l'ansia. Se tali emozioni si ripetono e persistono, l'alunno diventa cosciente dei suoi sentimenti e la motivazione iniziale verso l'apprendimento lascia il posto al rifiuto della lingua (Daloiso, 2009a). Per imparare bisogna quindi essere motivati: la motivazione è un fattore cruciale nell'apprendimento delle lingue straniere e rappresenta l'energia che consente agli alunni lo svolgimento di compiti e il raggiungimento di obiettivi. In assenza di un'adeguata motivazione, anche gli studenti che presenterebbero elevate competenze e abilità non sarebbero in grado di ottenere risultati a lungo termine. Al termine è, dunque, richiesto agli insegnanti un curriculum atto a considerare la motivazione come forza motrice capace di generare acquisizione.

Per concludere, questo capitolo ha voluto evidenziare come contributi provenienti dalla neurolinguistica dovrebbero orientare la programmazione didattica della LS. In modo particolare, questi supporti sono necessari nelle età più critiche, ovvero negli asili nido, nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Essi forniscono indicazioni specifiche per una progettazione del curriculum declinata nel contesto pre-scolare/scolare e consentono di concentrarsi non tanto sui contenuti da apprendere, quanto piuttosto sulle metodologie più adeguate per apprenderli. Gli insegnanti sono dunque chiamati a adottare un sistema di insegnamento della LS che rispetti i processi neuropsicologici che caratterizzano l'acquisizione linguistica delle fasce d'età 6-7, 8-10 anni.

Capitolo 2

LE ABILITÀ ORALI IN LINGUA STRANIERA:

UNO SGUARDO PARTICOLARE ALL'ABILITÀ DI ASCOLTO

La maggior parte delle lingue umane utilizza il canale *vocale-uditivo* come modalità principale di comunicazione linguistica (Aglioti & Fabbro, 2006). Ancor più nel dettaglio, nei bambini che acquisiscono la LM, così come nei parlanti di L2, è proprio l'*ascolto* il canale che consente di entrare in contatto con l'ambiente linguistico circostante (Vitale et al., 2012).

Considerato lo scopo principale dell'elaborato, ovvero indagare l'abilità di ascolto in lingua inglese nei bambini di scuola primaria, il presente capitolo delinea un quadro teorico circa la *competenza comunicativa* – che nei più piccoli, include sia quella linguistica, ossia l'acquisizione del lessico, che quella pragmatica, ovvero l'utilizzo della lingua finalizzato al raggiungimento di uno scopo (Balboni, 2014) – e, più specificatamente, intende descrivere l'abilità di ascolto e i meccanismi che ne stanno alla base.

2.1 La chiave primaria dell'acquisizione linguistica

La percezione del mondo e l'interpretazione dell'esperienza avvengono attraverso l'*ascolto* (Linebarger, 2001). Diversi studi (Bozorgian, 2010; Vandergrift & Goh, 2012) hanno dimostrato che la comprensione orale gioca un ruolo rilevante nei processi di apprendimento della lingua straniera (Kurita, 2012). Rost (2001) sottolinea infatti che una differenza chiave tra le acquisizioni di maggior successo e quelle di minor successo riguarda in gran parte la capacità di utilizzare l'ascolto come mezzo di acquisizione. L'abilità di ascolto offre l'impulso primario per l'apprendimento della prima e seconda lingua. Sviluppare la capacità di comprensione orale consente agli studenti di avere successo nell'acquisizione della LS in termini di aumento dell'*input* comprensibile. Senza un adeguato *input* di ascolto, è più probabile che gli alunni non raggiungano obiettivi a lungo termine (Bozorgian, 2010).

Fin dagli anni Sessanta, in seguito a rigorose osservazioni di stampo clinico, Lenneberg appurò che per ottenere un efficace apprendimento della LS, la prima fase dovrebbe essere *ricettiva*; questo è di fatto quello che accade anche con l'acquisizione della L1 (Fraschilla, 2004). Lo stesso è osservabile nei cosiddetti "Approcci comunicativi" e orientati alla competenza, che hanno valorizzato sempre di più la comprensione orale (Feyten, 1991). Essi privilegiano infatti la fase di ascolto (*listening*) e si basano sul principio che i bambini sono capaci di comprendere la LM ancor prima poterla pronunciare (Fraschilla, 2004). L'acquisizione della lingua si basa su ciò che ascoltiamo e comprendiamo (decodifica dei messaggi). Quando ciò avviene, la nostra attenzione si concentra sul significato del messaggio usato per scopi comunicativi. I metodi più innovativi di insegnamento delle lingue, come il *Total Physical Response* (TPR) di Asher, il *Silent Way* di Gattegno, il *Community Language Learning* di Curran, la *Suggestopaedia* di Lozanov, il *Natural Approach* di Terrell e altri, hanno tutti un obiettivo comune: lo sviluppo della competenza comunicativa. Per tutti questi metodi, la priorità della comprensione orale è un denominatore comune. Dunkel indica che "questo obiettivo (lo sviluppo della competenza comunicativa e della scioltezza orale) si raggiunge mettendo il cavallo (la comprensione orale) prima del carro (la produzione orale)" (Feyten, 1991, p.175). In altre parole, la chiave per raggiungere la competenza nel parlare è sviluppare, innanzitutto, la competenza nella comprensione orale.

2.2 La competenza comunicativa

Chomsky ha stabilito una distinzione basilare tra competenza ed esecuzione: "la *competenza* è tutto ciò che l'individuo 'sa' della propria lingua [...], l'*esecuzione* è tutto ciò che l'individuo 'fa'" (Graffi & Scalise, 2013, p.33), un vero e proprio atto di realizzazione, concreto, non più astratto. In questo senso, la competenza comunicativa si realizza come *esecuzione* nel mondo, in quanto mediante eventi comunicativi, chi utilizza la lingua sta compiendo un'azione (Balboni, 2015). Per darne un inquadramento più preciso, è possibile esaminare il modello di Balboni (2014) di seguito raffigurato con un diagramma (figura 2):

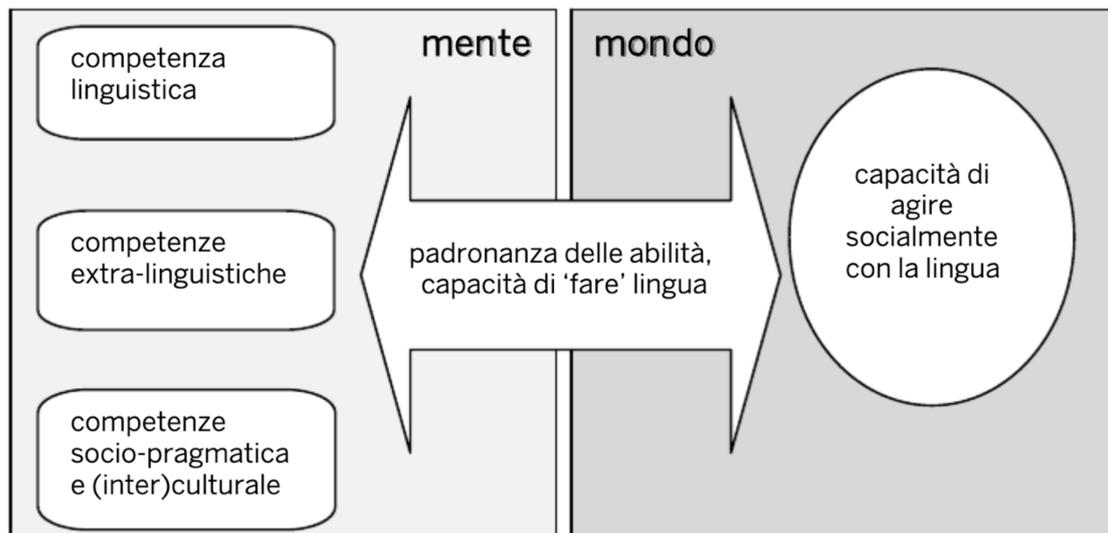


Figura 2 Lo schema relativo alla competenza comunicativa (Balboni, 2014, p. 87)

Questo modello distingue tra due diverse tipologie di competenza: le *competenze* intese come sistemi di conoscenze e regole localizzati nella mente, e le competenze finalizzate alla *performance* in specifici eventi comunicativi collocati *qui ed ora* nel mondo. Tra la realtà mentale e quella sociale si collocano una serie di *abilità*, quali la comprensione, la produzione, l'interazione e la manipolazione di testi, che hanno l'importante compito di trasformare il potenziale delle abilità mentali in azione. Attraverso una breve descrizione del modello, è possibile notare che nella mente umana si sviluppano tre tipi di competenze che determinano il "sapere la lingua":

- A. La *competenza linguistica*, fondata sull'acquisizione e sul potenziamento di diverse grammatiche: quella fonologica e grafemica, quella morfosintattica, e infine quella lessicale e testuale che regolano la lingua;
- B. La *competenza extralinguistica*, basata sulla conoscenza e sulla consapevolezza del linguaggio non-verbale, nei suoi aspetti legati alla dimensione cinesica, prossemica, vestemica e oggettemica;
- C. La *competenza socio-pragmatica e (inter)culturale*, orientata all'apprendimento della lingua *in uso* e focalizzata sulla capacità di utilizzare le diverse funzioni linguistiche in base ai generi e agli atti comunicativi correlati, alle relative espressioni e registri linguistici richiesti.

Tali competenze, linguistica, extralinguistica, socio-pragmatica e (inter)culturale, si trasformano in “saper far lingua” quando vengono utilizzate nel “mondo”, ossia in situazioni comunicative “reali”. Si realizza così il passaggio dalla dimensione mentale alla dimensione dell’azione comunicativa, che ha luogo grazie alla padronanza delle *abilità linguistiche* che rappresentano proprio il “saper fare lingua”: ascoltare e leggere (abilità ricettive primarie), parlare e scrivere (abilità produttive primarie), dialogare (abilità interattiva integrata), scrivere sotto dettatura, scrivere appunti, riassumere, parafrasare e tradurre (abilità manipolative integrate) (Caon, 2017). L’esito finale è il “saper fare con la lingua”, ovvero la capacità di comunicare intesa come “scambiare messaggi efficaci” (Balboni, 2015, p. 115) nel corso di eventi comunicativi in cui la lingua viene usata correttamente in termini di efficacia pragmatica e in base al contesto socioculturale considerato (Caon, 2017).

2.3 Verso la padronanza: l’abilità di ascolto

Tra le competenze che si collocano nella mente e i testi situati nel mondo è presente una freccia bidirezionale (figura 2) contenente le abilità linguistiche. Queste traducono in testi, orali o scritti, le competenze e, inversamente, portano alle competenze i testi da decodificare e comprendere. Le abilità, prima che *linguistiche*, sono principalmente realtà *cognitive*. Nella lingua inglese esistono due termini distinti per designare questo concetto: il primo è ‘*ability*’ che consiste nella dimensione cognitiva della comprensione, della preparazione del testo e del riassumere; l’altro è ‘*skill*’, ovvero la realizzazione pratica dell’*ability* su un dato testo in una lingua specifica. A questo proposito, soprattutto in un contesto di educazione linguistica che ha come soggetti bambini e adolescenti, è importante che l’insegnante di lingua si impegni a sviluppare le abilità anche sul piano *cognitivo* (Balboni, 2014). Tra le quattro abilità linguistiche, ossia parlare, ascoltare, leggere e scrivere, le prime due, *speaking* e *listening* rappresentano il cuore dell’insegnamento della lingua inglese a bambini di scuola primaria (Notini & Isidori, 2007).

In questa sede, l’attenzione sarà focalizzata sull’abilità ricettiva primaria dell’ascolto, poiché la produzione del linguaggio da parte dei bambini costituisce

soltanto un aspetto del loro apprendimento: oltre che a parlare, i bambini devono anche imparare a cogliere e a capire il linguaggio, e non è possibile garantire che comprensione e produzione vadano di pari passo. Richiamando la nota metafora dell'iceberg, la produzione linguistica di un bambino ne rappresenta solo la punta. La comprensione, sia a livello strutturale che lessicale, precede cronologicamente la produzione, vale a dire che il bambino capisce molte cose molto prima di produrle (Graffi & Scalise, 2013). Diversi autori, come Freddi, Dulay e Tonzar sostengono che questa predominanza, se non altro iniziale, è fisiologica e rispecchia il "periodo del silenzio" in cui lo studente non produce, bensì raccoglie informazioni, elabora comportamenti e formula ipotesi, costruendo un bagaglio personale che gli garantirà di passare a una fase in cui la produzione avrà un ruolo di maggior rilievo (Mezzadri, 2015).

La comprensione rappresenta, inoltre, l'abilità centrale di ogni apprendimento, specialmente dell'acquisizione di una lingua: il *Language Acquisition Device* è in grado di attivarsi solamente su *standard* di lingua compresi, pertanto, è proprio l'insegnante che assume il primo compito di *Language Acquisition Support System* mediante la selezione di testi che, attraverso appropriate attività, possano essere resi comprensibili (Balboni, 2014). La comprensione è il processo alla base dell'attività di ascolto e di lettura. La differenza sostanziale tra le due abilità risiede semplicemente nella decodifica dei segnali acustici o visivi, dunque a livello *percettivo* (Balboni, 2015). La decodifica, che dura in media solamente qualche frazione di secondo, è seguita dall'attivazione dei processi *cognitivi* che favoriscono la comprensione (Mezzadri, 2015). Già negli anni Sessanta, il celebre psicolinguista Goodman, definì la comprensione come un *psycholinguistic guessing game*, una specie di indovinello psicolinguistico che si può risolvere a partire da quei processi cognitivi che danno luogo alla "grammatica dell'anticipazione", in inglese *expectancy grammar* (Balboni, 2015). È da qui che inizia ad affermarsi il modello *top-down* di comprensione a cui si ritornerà nei paragrafi seguenti. Questo modello non prevede che la comprensione sia frutto di un meccanismo fondato su una puntuale analisi degli elementi che formano il testo, come prevede il modello *bottom-up*, al contrario, essa poggia sulle conoscenze

dell'individuo e sulla capacità di formulare ipotesi che gli permettano di interpretare, per lo meno inizialmente, il testo (Mezzadri, 2015). In questo modello la percezione non corrisponde che a un momento meccanico, inversamente al *processo di comprensione* che è invece cognitivo e regge su alcune componenti decisive che Balboni (2015) (figura 3) così illustra e chiarisce:

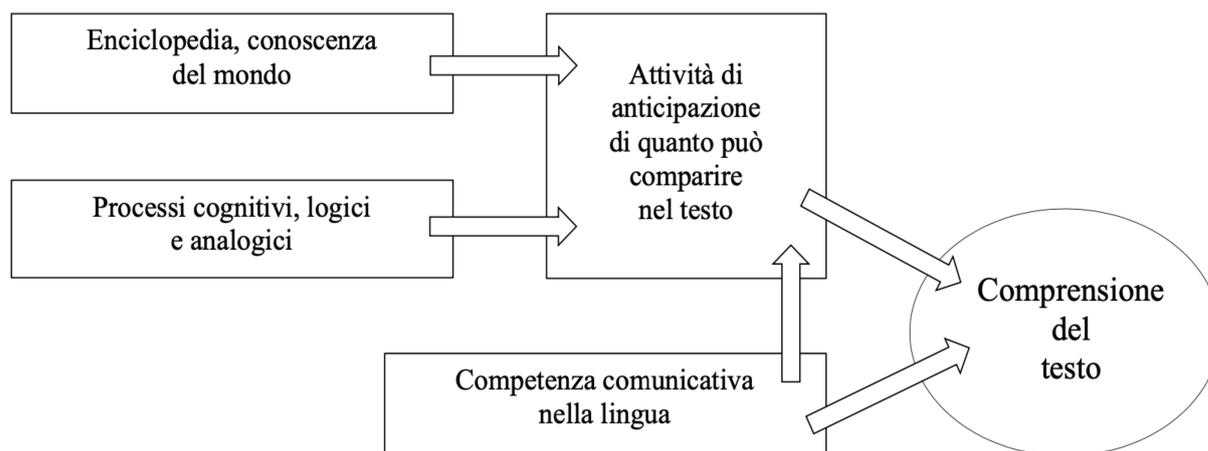


Figura 3 Il processo di comprensione (Balboni, 2015, p. 160)

- a. La *conoscenza del mondo* o “*enciclopedia*” che si organizza in “*schemi*” che permettono di ordinare la nostra esperienza di vita, di studio, ecc. Tra questi schemi rientrano le mappe lessicali e concettuali, i “*manuali*” di comportamento nelle diverse situazioni e così via. Questo implica che durante la comprensione di un testo, al nostro cervello non è richiesto di ricercare tutta la gamma lessicale in suo possesso, ma può limitarsi a selezionare e scegliere tra una banda ristretta;
- b. I *processi logici* che rendono possibile la “*costruzione*” della comprensione (*costruire* è il termine chiave dell’assetto teorico di Gineste e Le Ny, 2002), quali le sequenze causa→effetto, prima→dopo, se→allora, ecc;
- c. I *processi sintattici e testuali* che poggiano sulla coesione linguistica e sulla coerenza logica che rappresentano l’impalcatura di un testo e consentono di immaginare come esso si evolverà;

- d. I *processi analogici* che si realizzano grazie alla capacità della nostra mente di oltrepassare il significato immediato di un termine, permettendo all'individuo di comprendere le deviazioni semantiche e le metafore. Le favole, ad esempio, non possono essere comprensibili se non si mette in azione anche la facoltà analogica della mente che è controllata principalmente dall'emisfero destro del cervello. Lo stesso vale per le metafore di cui è ricca la comunicazione quotidiana, oltre che quella letteraria, e che sono in contrasto con gli schemi della nostra conoscenza del mondo;
- e. La *riduzione del campo semantico*: per esempio, se la frase inizia con "*la macchina di Luigi*", ci si aspetta che quello che segue riguardi le caratteristiche di quella macchina, come la marca, la velocità, il colore, l'età, e quello che ha fatto/subito, incidenti, problemi, e così via. È dunque ciò che avviene quando la mente, specialmente i neuroni specchio, anticipano un ventaglio ristretto di parole che potranno apparire dopo "*la macchina di Luigi*" e facilitare di conseguenza la comprensione.

Questo smentisce i dogmi che fino ad ora la prassi didattica ha fatto propri rispetto alla comprensione. Essa non attiva solamente le operazioni logico-linguistiche collocate nella corteccia dell'emisfero sinistro del cervello, ma altresì quelle analogiche e globali della corteccia destra; inoltre, secondo il principio di direzionalità presentato nel primo capitolo, la percezione e la rielaborazione successiva sono direzionali, ovvero effettuano il percorso che dalla globalità porta all'analisi (Balboni, 2015).

2.4 L'origine degli studi sull'abilità di ascolto

L'importanza dell'abilità di ascolto nella comunicazione ha assunto un valore rilevante soprattutto negli ultimi anni, ma è ormai stata riconosciuta da oltre un secolo. Rankin (1926) condusse uno studio che gli permise di giungere alla conclusione che, proprio per la caratteristica modalità di comunicazione umana, l'abilità di ascolto dominava sulle altre. Tuttavia, non sono stati condotti altri studi simili fino agli anni Quaranta. Le basi dell'indagine sull'ascolto furono gettate principalmente a livello accademico alla fine di quegli anni e i fondatori (James Brown, Ralph Nichols e Carl Weaver) di quest'abilità furono considerati i "padri dell'ascolto" (Vocile, 1987).

L'abilità di ascolto è stata portata nel campo della ricerca sulle lingue seconde e straniere a metà del Ventesimo secolo e molti ricercatori l'hanno posta al centro dei loro studi. Nel 1979 è stato fondato un comitato professionale, *International Listening Association* (ILA), con lo scopo di promuovere la capacità di ascolto (Feyten, 1991). Sapere in che modo inserire l'educazione e la valutazione dell'ascolto nei programmi scolastici era l'obiettivo principale della pedagogia. Floyed (1985) definisce l'ascolto come un processo che implica sentire, assistere, capire, valutare e rispondere ai messaggi parlati. Crede inoltre che gli ascoltatori dovrebbero essere partecipanti attivi nel processo di comunicazione e che la natura delle abilità di ascolto vari a seconda del contesto della comunicazione. Wolvin e Coakley (1988) propongono cinque diversi tipi di ascolto. Primo, *l'ascolto discriminativo* aiuta gli ascoltatori a fare una distinzione fra fatti e opinioni. Secondo, *l'ascolto globale* facilita la comprensione dell'input orale. Terzo, *l'ascolto critico* permette agli ascoltatori di analizzare il messaggio in arrivo prima di accettarlo o rifiutarlo. Quarto, *l'ascolto terapeutico* serve come cassa di risonanza. Infine, *l'ascolto apprezzativo* contribuisce a far divertire gli ascoltatori e a donare emozioni. Tutte le varietà di ascolto aiutano a dimostrare che esso è un processo *attivo* piuttosto che un prodotto passivo. Gli autori definiscono il processo di ascolto come un dare un senso all'*input* orale, prestando attenzione e seguendo il messaggio (Bozorgian, 2010).

2.51 meccanismi alla base dell'ascolto: strategie di decodificazione

I processi che sottostanno all'abilità di ascolto riguardano *questioni cognitive*; *questioni linguistiche*, per esempio il lessico e la fonologia, e *questioni affettive* come la motivazione e l'ansia nell'ascolto.

2.5.1 Gli aspetti cognitivi

La recente ricerca cognitiva ha fornito delle solide evidenze riguardo al processo di comprensione dell'ascolto (Kurita, 2012). La comprensione del linguaggio parlato è essenzialmente un processo inferenziale (Rost, 2001). In particolare, durante l'ascolto, meccanismo che determina la ricezione e la comprensione di un messaggio o di un testo orale, si azionano diversi processi che sono attribuibili a due macrocategorie (Superti, 2010):

- L'Approccio *Top-down*, ovvero "dall'alto", di tipo cognitivo o deduttivo (dal generale al particolare), prevede che si possano fare delle previsioni circa il contenuto del testo, a partire dalle proprie esperienze o per mezzo dell'osservazione sensoriale di elementi paralinguistici come i rumori di fondo, la mimesi, la cinestesia, la gestualità e la prossemica. Attivando questi schemi di riferimento, ossia le conoscenze enciclopediche, è dunque possibile ricominciare ad analizzare il testo, da un punto di vista linguistico, al fine di confermare o smentire l'ipotesi fatta e decodificare il messaggio.
- L'Approccio *Bottom-up*, ovvero "dal basso", è invece di tipo induttivo (dal particolare al generale) e consiste nel partire direttamente dalle informazioni in arrivo, grazie alla ricezione della sequenza sonora (da un suono singolo a una parola, da una parola ad una frase e così via) e alla sua decodifica. Si raggiunge in questo modo una comprensione più generale del testo.

La conoscenza linguistica e la conoscenza del mondo interagiscono in modo parallelo mentre gli ascoltatori creano una rappresentazione mentale di ciò che hanno sentito (Hulstijn, 2003). Quindi, è generalmente riconosciuto che i processi *top-down* e *bottom-up* interagiscono continuamente per dare un senso all'*input* parlato

(Vandergrift, 2007). Per esempio, è possibile capire il significato di una parola prima di codificarne il suono, perché abbiamo molti tipi diversi di conoscenza, compresa la conoscenza del mondo che ci circonda (Kurita, 2012). Inoltre, Buck (2001) afferma che mentre stiamo ascoltando, abbiamo quasi sempre qualche ipotesi su ciò che probabilmente verrà dopo. Risulta dunque semplice comprendere quanto il processo di comprensione all'ascolto abbia luogo utilizzando un approccio misto *bottom-up* e *top-down*, durante la trasformazione dell'enunciato da semplice stringa sonora a messaggio compreso (Superti, 2010). Una volta che l'ascoltatore riceve a livello fisico il messaggio acustico, per prima cosa mette in azione il programma di ricezione uditiva, riconoscendo il suono in qualità di stringa fonetica. Dopodiché, grazie alle conoscenze linguistiche e lessicali, questa stringa viene decodificata in due processi consecutivi:

1. Un'iniziale *elaborazione fonologica*, che legge la stringa acustica partendo dalle singole lettere alle parole, per ricavarne la struttura superficiale. Si parla di "forma", contraddistinta da caratteristiche morfologiche e fonologiche;
2. Una successiva *elaborazione grammaticale*, che identifica le singole forme come lemmi (formati da caratteristiche semantiche e sintattiche) e, collegandole tra loro, permette infine la costruzione dell'enunciato. Quest'ultimo viene quindi letto ed interpretato proprio per mezzo dell'attivazione di conoscenze generali come il sapere enciclopedico, il contesto paralinguistico e i modelli del discorso: è così che si completa la comprensione.

In sintesi, il processo di comprensione del messaggio *parlato* poggia su una serie di procedure (ricezione, decodifica, interpretazione) che agiscono sulle conoscenze linguistiche e generali dell'ascoltatore (Superti, 2010).

2.5.2 *Gli aspetti linguistici*

Numerose ricerche hanno dimostrato che anche la conoscenza linguistica contribuisce alla comprensione dell'ascolto: fonologia, sintassi, semantica e struttura del discorso (Buck, 2001). Anderson sostiene che:

“linguistic knowledge, which can be implicit or explicit, is used for linguistic cues to understand spoken English” (Kurita, 2012, p. 35).

L'*input* orale consiste in una sequenza continua di suoni in cui le pause tra sintagmi e frasi si verificano più frequentemente delle pause che separano le singole parole. Ebbene, come le distingue chi apprende una LS, specialmente a livello elementare? La ricerca linguistica dimostra che le persone che apprendono una LS possono fare riferimento alle conoscenze della loro LM o di altre lingue straniere già acquisite. Ripercorrendo il concetto di origine generativista di “universale linguistico”, si possono identificare un ventaglio di caratteristiche che sono comuni alla maggior parte delle lingue. Queste caratteristiche sono estremamente utili nella decodifica della stringa acustica e nella sua scomposizione in parti:

- L'enunciato si può scomporre in parole, le parole in sillabe, e le sillabe in fonemi;
- I fonemi a loro volta sono distinti in consonanti e vocali;
- Le sillabe possiedono solitamente un nucleo vocalico, sostenuto da consonanti;
- Le vocali e le consonanti tendono a intervallarsi nella sillaba, in particolare i legami consonantici tendono a mettere in risalto i confini sillabici;
- Le pause normalmente sono presenti al confine di parola, anche se non per forza tutti i confini di parola sono evidenziati da una pausa;
- Le parole si distinguono in: parole di *funzione* (in, e, il, se) che possiedono un significato per lo più grammaticale, e parole di *contenuto* (consegnare, casa, grazioso, quaranta) che hanno un significato in prevalenza lessicale;

- Le parole di funzione sono generalmente più corte (spesso monosillabiche), ricorrono più frequentemente delle parole di contenuto e sono meno accentate;
- Il principio generale è: una parola, un significato.

Eppure, anche se da un lato la consapevolezza delle proprietà dell'*input* permette i primi tentativi di divisione dell'enunciato in sillabe, parole e sintagmi; dall'altro, tali caratteristiche non consentono, da sole, di decifrarlo. Indubbiamente, l'aiuto più significativo e diretto per l'interpretazione del messaggio proviene dalla LM, soprattutto quando questa è simile o in qualche modo imparentata alla LS. Infatti, è proprio nelle prime fasi dell'apprendimento di una LS che le affinità lessicali con la LM agevolano lo studente nella suddivisione dell'*input* in parole (Superti, 2010).

Anche la conoscenza metacognitiva è utile per sviluppare la capacità di riconoscimento rapido delle parole, perché gli studenti fanno uso del contesto e di altre strategie compensative per dare un senso alla forma uditiva di una parola (Vandergrift, 2006). Pertanto, è generalmente riconosciuto che le strategie di utilizzo dei meccanismi compensativi (informazioni contestuali, visive o paralinguistiche, conoscenza del mondo, informazioni culturali) determinano il grado di successo nell'ascolto (Vandergrift, 2007).

Chiamando in causa alcune indagini, i ricercatori si sono interessati a esaminare quanto la conoscenza lessicale contribuisca alla comprensione. Stahr (2009) ha verificato che la dimensione del lessico e la profondità della conoscenza del vocabolario sono entrambe significativamente correlate alla comprensione orale. In uno studio, egli dimostra che una parola che può essere riconosciuta nella sua forma scritta, potrebbe non esserlo nella sua forma parlata. Nell'insegnamento della competenza orale, sembra quindi significativo selezionare testi parlati di livello appropriato per gli studenti in base alle loro conoscenze lessicali.

In secondo luogo, l'*input* acustico (la fonologia e la prosodia) è stato definito dallo studente come un fattore importante per la percezione delle parole (Kurita, 2012). Gran parte dell'attenzione si è concentrata su quanto la fonologia della L1

vincoli la percezione della LS a livello di fonemi (Field, 2008). Nello studio di Altenberg (2005) si rileva che alcuni stimoli sono più facili da identificare rispetto ad altri. Diversi fattori, tra cui il *transfer* e la marcatezza, possono essere rilevanti per il successo nell'apprendimento della LS. È stata prestata maggiore attenzione ai modelli di *stress* (accento) e di intonazione. In inglese, essi non mancano nemmeno nel discorso molto veloce (Buck, 2001). Gli ascoltatori usano lo stress e l'intonazione come spunti importanti per comprendere il significato del testo. I parlanti sottolineano ciò che pensano sia importante: le parole che esprimono il significato principale ricevono uno stress aggiuntivo (Kurita, 2012).

L'importanza della conoscenza della grammatica per l'ascolto è stata meno esplorata. Nella psicologia cognitiva, Anderson (2009) afferma che la conoscenza della struttura dell'inglese ci permette di afferrare il significato di una frase nel processo di comprensione. Tuttavia, Mecartty (2000) sostiene che la conoscenza grammaticale non contribuisce in modo significativo alla comprensione dell'ascolto, al contrario della conoscenza del lessico che gioca, invece, un ruolo importante. Ciò dimostra che la conoscenza del vocabolario è una variabile decisiva per la comprensione orale; è probabile che gli ascoltatori prestino attenzione alle parole di contenuto, allo stress e all'intonazione, piuttosto che alle parole di funzione e alla grammatica nell'elaborazione *bottom-up* (Kurita, 2012).

2.5.3 *Gli aspetti affettivi*

Oltre ai fattori cognitivi e linguistici, anche i fattori affettivi influenzano significativamente la comprensione orale. Molti ricercatori hanno rivelato che le variabili affettive giocano un ruolo cruciale nella performance degli studenti (Kurita, 2012). A questo proposito, è interessante citare lo studio di Elkhafaifi (2005), il quale ha esaminato l'effetto dell'ansia generale di apprendimento delle lingue straniere sui risultati degli studenti di un corso di arabo e dell'ansia di ascolto sulla comprensione orale. Il risultato indica che l'ansia da apprendimento delle lingue straniere e l'ansia da ascolto sono fenomeni separati ma correlati. Lo studio suggerisce che ridurre il filtro affettivo degli studenti e fornire un ambiente di classe meno stressante potrebbe

aiutar loro a migliorare sia la capacità di comprensione orale che il rendimento complessivo nel corso (Kurita, 2012).

La motivazione è un'altra importante questione affettiva, perché l'ascolto è un processo attivo, che richiede sia attenzione cosciente che coinvolgimento (Rost, 2001). Comprendere ciò che gli studenti vorrebbero ascoltare potrebbe motivarli a utilizzare, durante la pratica dell'ascolto, maggiori strategie metacognitive, nonché, sentendosi essi partecipi nelle decisioni di classe, sarebbero più stimolati a continuare ad imparare (Kurita, 2012). Ci sono infatti alcune prove di una relazione positiva tra motivazione, uso di strategie metacognitive e successo nell'ascolto (Vandergrift, 2005).

2.6 Ascoltare nella vita reale vs ascoltare in classe¹

L'abilità di ascolto viene esercitata nella vita reale di tutti i giorni in infinite circostanze, e in gran parte, in maniera inconsapevole. Non sempre si tratta di un atto di volontà, ma l'ascolto si manifesta di frequente come un'involontaria esposizione ai rumori ambientali che vicendevolmente possono arricchirsi con la parola. Le occasioni di ascolto che si verificano nella vita di tutti i giorni sono normalmente contraddistinte per la loro informalità e per la gran quantità di elementi ridondanti come, ad esempio, pause, improvvise accelerazioni, seguite da una scomposizione del discorso in segmenti anche molto brevi, un "non detto" che richiama la conoscenza del mondo dell'ascoltatore. Inoltre, sovente, il lessico utilizzato non è appropriato, in quanto si rifà ad espressioni gergali, richiama diverse varietà di pronuncia e di intonazione, che possono appartenere a differenze di tipo diastratico (le distinte classi sociali, gruppi diversi di età e sesso differenti). L'ascolto riceve ulteriore supporto dal campo visivo ed emotivo. La maggior parte delle informazioni non viene infatti veicolata attraverso la parola, ma grazie a tutti quegli elementi impliciti ed espliciti, come gesti, sguardi, cenni del capo ed emozioni che possono essere suscitate dal discorso. Sulla base dello scopo di chi ascolta, anche il modo di ascoltare può variare: succede a volte di ascoltare per comprendere il significato complessivo del messaggio, altre volte per coglierne informazioni più specifiche; si può ascoltare per comprendere profondamente il senso

¹ Mezzadri, M. (2015). *I Nuovi Ferri del Mestiere*. Torino: Bonacci Loescher.

del discorso; capita di ascoltare con attenzione o in modo disattento, o ancora in maniera selettiva al fine di trovare delle conferme alle proprie ipotesi; è possibile ascoltare anche durante lo svolgimento di altre azioni, o al contrario rimanendo concentrati esclusivamente sull'ascolto e così via.

Non è semplice cercare di riprodurre in classe alcuni scenari di ascolto della vita reale, in quanto, il più delle volte, il rischio è quello di cadere nella finzione. Lo scopo di questo elaborato non è quello di delineare le caratteristiche intrinseche di un testo orale e di evidenziare i pro e i contro di materiali "autentici" o costruiti su misura, bensì si sta cercando di studiare e di porre l'attenzione sul meccanismo proprio dell'ascolto, mediante la lettura di racconti, testi, storie da parte dell'insegnante, o tramite strumenti quali il computer o il registratore. Naturalmente, questo approccio non rende realistico l'ascolto in classe. Tuttavia, non si vuole in questa sede dare un giudizio rispetto tale punto, ma soltanto dar voce ad un dato significativo che è ha spesso un impatto negativo sulla classe. Le tracce audio o i CD Audio, che vengono solitamente fatti ascoltare in classe, sono spesso realizzati attraverso testi autentici che non possiedono però tutti quegli elementi visivi o interattivi presenti durante la comunicazione. Se si considera, ad esempio, un alunno che privilegia una modalità di apprendimento che coinvolge soprattutto il sistema di rappresentazione visivo o cinestetico, una volta posto di fronte ad un *input* trasmesso mediante il tipico registratore audio, con facilità egli tenderà a distrarsi involontariamente e a perdere buona parte della comprensione del testo ascoltato. Si tratta solamente di un esempio riguardante le peculiarità dell'ascolto in classe, ma vogliamo ora mettere in luce un punto essenziale: l'abilità di ricezione orale è una delle abilità linguistiche primarie che richiede pratica costante e lo sviluppo di strategie che permettano all'alunno di raggiungere il miglior livello possibile di capacità di ascolto. A tal proposito, è un dovere dell'insegnante trovare i presupposti e creare le condizioni perché ciò avvenga, auspicabilmente nel corso di ogni singola lezione (Mezzadri, 2015).

2.7 Ascoltare per imparare

Una differenza di base sostenuta dai ricercatori è che l'ascolto viene utilizzato per due scopi: comprendere e acquisire. La *comprensione* è un prerequisito per l'acquisizione. VanPatten (1994) sottolinea che, nelle prime fasi di acquisizione di una lingua, l'obiettivo principale dello studente è quello di stabilire a tutti i costi il significato. Questo richiede uno sforzo considerevole, lasciando poca attenzione per la forma effettiva del lessico che viene utilizzato. In altre parole, finché gli studenti non si sentono a proprio agio con la loro capacità di comprendere il messaggio che viene espresso, non saranno pronti a prestare attenzione e ad imparare dalla lingua che viene usata per trasmettere il messaggio.

Ascoltare per imparare implica, invece, la creazione di nuove forme e significati che sono tra loro connessi, e una successiva ripetizione degli stessi. Questo aiuta gli studenti, passo dopo passo, a prestare maggiore attenzione alla sintassi e al lessico della lingua attraverso l'ascolto. Come Rost (2001) menziona, l'obiettivo ottimale dello sviluppo dell'ascolto non è solamente quello di permettere agli studenti di comprendere i messaggi trasmessi dal testo, ma in particolare di dare avvio all'acquisizione della lingua. Sembra significativo che gli insegnanti considerino lo sviluppo delle abilità di ascolto come uno degli approcci più importanti per migliorare l'acquisizione linguistica. Tuttavia, attualmente sembra che l'educazione mescoli insieme il ruolo dell'ascolto sia come comprensione che acquisizione (Kurita, 2012).

2.8 Le difficoltà legate alla comprensione orale

Nonostante la sua importanza, l'ascolto è l'abilità linguistica meno esplorata a livello scientifico ed è spesso considerata come la "più difficile da esercitare e la meno motivante da sostenere" (Torresan, 2010). Sapere quali sono le difficoltà ad essa correlate, può aiutare l'insegnante a modificare, calibrare e migliorare la propria progettazione didattica (Kurita, 2012). In un'intervista, Balboni (2010)² offre un'interessante visione dell'abilità di ascolto. Egli la definisce "solitaria", parimenti alla scrittura e alla lettura, salvo il fatto che nella scrittura è presente un destinatario, mentre nell'ascolto del mittente non si hanno informazioni; "invisibile" proprio come la lettura, poiché, durante l'ascolto di un brano, l'insegnante non sa che cosa sta succedendo nella mente del bambino.

Come analizzato da Buck (2001), Rodrigo (2017), Wilson (2008), le numerose difficoltà che si incontrano nei compiti di comprensione orale sono legate a molteplici fattori tra i quali (Torresan & Fasura, 2020):

- La tempestiva *gestione dei significati* che deve avvenire in *tempo reale* e che è dunque più complicata in confronto a quella che guida la lettura, in cui l'apprendente esercita un maggior controllo;
- La *difficoltà a identificare le unità lessicali* del flusso sonoro, come ad esempio singole parole o costruzioni polirematiche;
- La *presenza* di una grande quantità di *processi di diversa natura*: alcuni associati alla decodifica, altri connessi all'organizzazione sintattica, altri ancora legati all'applicazione di una rappresentazione del discorso propria;
- Le *variazioni idiosincratiche* che possono aver luogo durante l'eloquio tra i parlanti, ma che non sempre sono riconosciute dall'ascoltatore perché non le ha ancora "normalizzate" nella mente (Pisoni, 1997). Esse possono manifestarsi secondo due livelli: quello *segmentale*, attraverso distorsioni, elisioni, aferesi, assimilazioni, ecc.; quello *sovrasegmentale*, mediante accenti, marcature intonative, accelerazioni e così via.

² <https://www.almaedizioni.it/media/officina.it/officinaCro.asp?id=201003.html>

- Gli *stati psico-fisici* dell'ascoltatore, come l'eccessiva stanchezza o la presenza dell'ansia che possono influenzare fortemente l'attenzione.

Nel caso specifico dell'inglese, si tratta di una lingua che possiede un numero maggiore di suoni rispetto all'italiano. Gli inglesi sviluppano infatti una sensibilità acustica che gli studenti italiani, dopo gli 8 anni di età, ovvero trascorso il secondo periodo critico, difficilmente potranno raggiungere (Fraschilla, 2004). Si tratta di un problema di natura fonologica che consiste nell'inaccurata e inesatta percezione e produzione di fonemi diversi da quelli della propria L1, o delle lingue che si conoscono. Di conseguenza, spesso può succedere che l'informazione fonologica percepita venga adattata alle preconoscenze, generando dunque un *transfer* negativo. Ciò spiega perché nelle fasi iniziali dell'apprendimento di una LS l'attenzione dovrebbe essere indirizzata soprattutto allo sviluppo delle abilità di ascolto, cercando di potenziare altresì la sensibilità alle caratteristiche prosodiche della lingua, specialmente l'intonazione, la percezione, la pronuncia delle singole parole, al fine di individuarne il significato (Zorman, 2017).

2.9 Connessioni con le altre abilità linguistiche

Molti dibattiti hanno continuato a dimostrare la crescente influenza dell'abilità di ascolto sulle altre tre abilità linguistiche (parlare, leggere, scrivere) (Bozorgian, 2010). Precisamente, Morris e Leavey (2006) hanno condotto uno studio che rileva quanto un'educazione incentrata sull'abilità di ascolto possa migliorare la *consapevolezza fonologica* dei bambini in età prescolare. Allo stesso modo, può aiutare gli studenti della scuola secondaria di primo grado a potenziare la loro comprensione della *lettura* (Badian, 1999; Bergman, 1999). Pearson e Fielding (1991) hanno infatti sostenuto che, come la lettura, l'ascolto coinvolge l'orchestrazione fonologica, sintattica e semantica della lingua e allo stesso tempo, la conoscenza controllata da processi cognitivi.

Oltre all'impatto dell'abilità di ascolto sulla lettura, uno studio riportato da Berminger (2000) ha mostrato che gli studenti della scuola primaria, dai 6 agli 11 anni, migliorano la loro *ortografia* in modo significativo attraverso lo sviluppo dell'abilità

uditiva; essa favorisce inoltre il miglioramento della *comprensione narrativa* nei bambini dai 6 agli 8 anni, e di quella *espositiva* negli studenti tra i 7 e i 9 anni d'età.

Rost (1994), similmente, ha proposto tre ragioni che illustrano il ruolo essenziale dell'ascolto nel miglioramento dell'abilità del *parlato*. In primo luogo, l'incapacità degli alunni di comprendere la lingua che ascoltano è un impulso, non un ostacolo, all'interazione e all'apprendimento; in secondo luogo, perché la lingua parlata autentica rappresenta una sfida per i più grandi e un modo divertente per i più piccoli, di capire come viene effettivamente usata la lingua di riferimento dai parlanti nativi; in terzo luogo, in quanto gli esercizi di ascolto forniscono agli insegnanti i mezzi per attirare l'attenzione degli studenti su nuove forme (lessico, grammatica, nuovi modelli di interazione) della lingua (Bozorgian, 2010).

Uno studio condotto da Yalcinkaya, Muluk e Ashin (2009) evidenzia come il fondamento delle abilità ricettive (lettura) ed espressive (scrittura) sia costruito sulle abilità auditive (parlare) e orali (ascoltare). Essi sostengono che le abilità linguistiche scritte difficilmente si sviluppano senza realizzare l'infrastruttura di una lingua: i suoni. È dunque possibile concludere che la capacità di ascolto influenza fortemente la capacità di parlare, leggere e scrivere (Torresan & Fasura, 2020).

2.10 Comprensione orale in Lingua Straniera nei bambini

Di regola, la prima, seconda e terza infanzia sono considerate periodi estremamente vantaggiosi per apprendere una lingua straniera, specie se si punta su tutti quei processi impliciti di acquisizione, inconsapevoli e intuitivi, di cui si avvalgono i bambini (Canù, 2016). Per questo motivo, sarebbe auspicabile valutare lo sviluppo evolutivo degli alunni, al fine di adottare un approccio "concreto [...] che enfatizzi la comprensione rispetto alla produzione" (Pallotti, 1998, p. 290). Tuttavia, è noto che saper ascoltare in LS è complesso per tutti e lo è ancor di più per dei bambini. Infatti, la comprensione racchiude in sé sia *processi cognitivi* che *conoscenze del mondo* che negli alunni di scuola primaria sono piuttosto imperfetti e labili (Canù, 2016).

Comprendere significa, prima di tutto, essere in grado di formulare un'ipotesi riguardo alla natura e al contenuto del messaggio ascoltato. Questa ipotesi richiama

l'argomento, il *contesto* culturale, sociale e fisico, il co-testo, ovvero la sezione di testo già nota, i caratteri testuali come il *genere* (favola, barzelletta, ramanzina, ecc.), il *paratesto* (disegni, foto, abbigliamento, oggetti, ecc.) che consiste in quell'universo semiotico che affianca il testo (Porcelli & Balboni, 1992). Generalmente, il bambino per definire il significato delle parole della LS, si avvale della propria LM, che corrisponde alla sua esperienza. Un buon esempio è fornito dal *racconto*. Durante l'ascolto di una storia letta in lingua inglese, a partire da un libro contenente delle immagini, i bambini, nonostante non possiedano una sufficiente conoscenza della LS, comprenderanno o quantomeno iniziano a farsi un'idea di ciò che l'insegnante sta leggendo loro. Questo si verifica proprio grazie a quegli elementi del paratesto come le immagini, grazie alla conoscenza della L1 e perché i bambini potrebbero già conoscere alcune espressioni e parole. Nonostante la storia venga raccontata in lingua inglese, il bambino, difatti, non si avvarrà di questa lingua per comprendere il racconto. Egli, prima di tutto, elabora ciò che sente nella sua L1 e facilmente sarà in grado di riferire la storia nella LM, narrandola in modo corretto. È difficile che il bambino sappia riferire la storia in inglese poiché concentra tutta la sua attenzione sul significato, piuttosto che sulle parole o sulla grammatica. A questo proposito bisogna ricordare che per un bambino è molto più difficile parlare rispetto ad ascoltare e capire. I bambini, quando viene letta loro una storia, riescono a capire quasi tutto quello che viene narrato, però, faticano a raccontare ciò che hanno ascoltato nella LS e si limitano a riferire poche frasi o parole.

Ricapitolando, l'abilità di ascolto gioca un ruolo cruciale nell'apprendimento delle lingue straniere, specialmente fino al primo ciclo scolastico di istruzione. Essa, però, necessita di pratica costante in quanto durante l'ascolto entrano in gioco una molteplicità di componenti, a partire dalla conoscenza del mondo e dalle abilità cognitive, insieme alle conoscenze linguistiche, agli aspetti affettivi e alla competenza orale. Esse consentono di far uso delle conoscenze pregresse, di inferire, anticipare i contenuti e immaginare. Rendono possibile, inoltre, la decodifica dei suoni e sviluppano la capacità di individuare il tipo di testo, nello specifico, ciò che in esso è rilevante, avvalendosi di stimoli visivi. Altresì, permettono di cogliere e misurare la

ridondanza del discorso, affiancandoci aspetti non linguistici e paralinguistici. Sono chiamate in causa anche per gli aspetti relativi all'intonazione, all'accento, al tono di voce di chi parla; inducono l'ascoltatore a prestare attenzione alle parole conosciute, alla selezione, inclusione o esclusione dell'informazione. Consentono di cogliere velocemente le informazioni utili, di memorizzare e così via (Mezzadri, 2015). Compito dell'insegnante è dunque quello di garantire che le capacità iniziali dei bambini diventino sempre più complete. Quanto più efficace è il modello impiegato dall'insegnante, tanto più utile e vantaggioso sarà per il bambino, che potrà attingere a un numero quantitativamente e qualitativamente maggiore di mezzi e risorse (Notini & Isidori, 2007).

Capitolo 3

LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI ASCOLTO IN LINGUA INGLESE NELLA SCUOLA PRIMARIA: IL CONTESTO ITALIANO

Rispetto a un decennio fa, molti sono stati i passi in avanti che hanno contrassegnato l'educazione linguistica. La percentuale di studenti che apprende la lingua inglese è aumentata in modo significativo, e per gli alunni dell'istruzione primaria il cambiamento è ancora più profondo (Eurydice, 2017). Oggi, infatti, gli studenti del primo ciclo di istruzione cominciano a studiare le lingue straniere più precocemente. Nella maggior parte dei Paesi europei, l'età per iniziare a imparare una lingua straniera è scesa tra i 6 e gli 8 anni di età. Addirittura, il Consiglio europeo di Barcellona ha incoraggiato i Paesi a adottare misure per "migliorare la padronanza delle competenze di base, segnatamente mediante l'insegnamento di almeno due lingue straniere *sin dall'infanzia*" (Eurydice, 2018, p.12). È il caso dell'Italia, in cui le scuole dell'infanzia dispongono dell'autonomia di poter introdurre l'insegnamento della lingua inglese già ai più piccoli. All'interno di questo nuovo orizzonte, però, l'oralità nella *classe EFL (English as a Foreign Language)* è ancora trascurata. Nei paragrafi seguenti il focus sarà posto sull'*abilità di ascolto*, in particolare si cercherà di indagare qual è la competenza che i bambini che escono dalla scuola primaria raggiungono in merito a tale abilità. A partire da alcune indicazioni di base circa il Quadro Comune Europeo, con particolare riferimento al livello che riguarda direttamente i bambini di scuola primaria, ossia A1 (Bianchi et al., 2004), alle direttive delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012) circa lo sviluppo del *listening*, e infine, attraverso i risultati delle prove INVALSI e altre ricerche conformi, si rifletterà sugli effettivi livelli di padronanza raggiunti dai bambini e dagli insegnanti.

3.1 Il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue nella scuola primaria

L'insegnamento delle lingue straniere a livello europeo e all'interno di una dimensione di educazione permanente non può ignorare gli obiettivi, i principi, i contenuti e i metodi previsti dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (d'ora in poi QCER). Anche le scuole primarie, nella preparazione dei curricula di insegnamento di lingua straniera (inglese) che considerino la valenza formativa della lingua e del contributo metodologico-didattico ad essa sotteso, non possono esimersi da questo confronto. Il QCER rappresenta la tappa finale del lungo cammino del Consiglio d'Europa che inizia con il riconoscimento della necessità di individuare l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue straniere nei paesi membri, in risposta alla crescente mobilità dei cittadini e alle relazioni sempre più intense tra i vari stati (Bianchi et al., 2004).

Secondo quanto illustrato nel QCER, chi usa o apprende le lingue è un 'attore sociale', che agisce in un contesto sociale e che assume un ruolo attivo nel processo di apprendimento. Cambia dunque il paradigma dell'insegnamento delle lingue: viene favorito il coinvolgimento e l'autonomia degli apprendenti. Assieme all'obiettivo centrale del QCER, che prevede il miglioramento della qualità dell'insegnamento delle lingue e la promozione di un'Europa che abbia cittadini plurilingui e di mentalità aperta, affiora anche l'intento di predisporre punti di riferimento comuni. Si punta alla progettazione di curricula che si ispirino a bisogni comunicativi reali, e che siano predisposti in compiti di vita reale, guidati e affiancati da descrittori 'sono in grado di (fare)' che costituiscono gli obiettivi da raggiungere. Questa nuova visione del QCER, è a tutti gli effetti un approccio innovativo, in quanto la lingua non è più considerata solamente materia da studiare, ma un vero e proprio veicolo di comunicazione (Consiglio d'Europa, 2018). Si adotta in questo senso un *approccio orientato all'azione*: l'apprendimento della lingua straniera è connesso all'uso che si dovrà fare di questa lingua, quindi, è proprio l'azione che guida il processo di insegnamento-apprendimento (Bianchi et al., 2004). La lingua non è l'obiettivo principale di tale approccio; esso prevede lo svolgimento in classe di *task* che siano mirati e collaborativi. Lo scopo

centrale di un'attività potrebbe quindi essere un prodotto o un risultato, ad esempio pianificare un viaggio, realizzare una locandina, ideare e mettere a punto un blog, organizzare un festival, e così via. I descrittori dei livelli di competenza del QCER assumono pertanto due funzioni: da una parte vengono impiegati per progettare tali compiti; dall'altra, sono utili per osservare e (auto)valutare l'uso della lingua degli studenti durante lo svolgimento del compito (Consiglio d'Europa, 2018).

3.1.1 I livelli comuni di riferimento – il livello A1

Il QCER è un sistema descrittivo che individua sei livelli di competenza linguistica rappresentati nella Figura 4, che non sono da intendersi in modo rigido. Per ogni livello, il QCER offre chiari descrittori per il *reading*, ovvero la comprensione scritta, il *listening*, la comprensione orale, il *writing*, ossia la produzione scritta e infine lo *speaking*, la produzione orale.

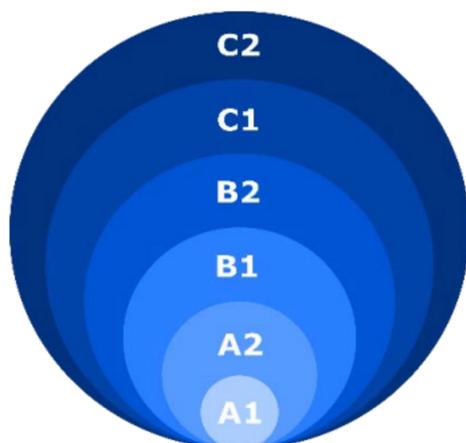


Figura 4 Livelli Comuni di riferimento del QCER (Consiglio d'Europa, 2018, p. 36)

In questa sede sarà importante prestare attenzione al *livello A1* che è quello atteso al termine della scuola primaria³. Prima di aver raggiunto questo stadio, gli apprendenti possono, altresì, compiere positivamente specifici compiti che corrispondono ai loro bisogni, utilizzando un ventaglio di mezzi linguistici molto ridotto. È il caso di allievi nell'età dell'infanzia o dei primi anni di scuola primaria.

³ V. Appendice A.

Questo livello di abilità, che è inferiore ad A1, si definisce *PRE-A1*. Si tratta di un traguardo fondamentale che si trova a metà strada verso il livello A1, e in cui lo studente ancora non possiede la capacità di esprimersi autonomamente, ma conta su di una serie di parole ed espressioni comuni già pronte. Il PRE-A1 si è evoluto ulteriormente a partire dai descrittori del progetto Swiss Lingualevel e del progetto giapponese CEFR-J, entrambi rivolti alla scuola primaria. Proprio per il numero sempre maggiore di proposte destinate ai gradi inferiori, si è ritenuto importante determinare una descrizione più esaustiva della competenza A1, includendo un livello inferiore. Questo è il motivo per cui il livello di competenza PRE-A1 è stato introdotto nella maggioranza delle scale (Consiglio d'Europa, 2018). I descrittori richiamano compiti semplici e di ordine generale che nella versione aggiornata del 2018 sono stati adattati per un livello più basso di A1². Per gli insegnanti di scuola primaria si tratta di un importante traguardo che offre delle linee guida anche per la progettazione didattica dei primi anni del ciclo primario in cui sono auspicati percorsi di accostamento alla lingua; il livello A1 è richiesto, infatti, *al termine* della classe quinta e risulta, talvolta, difficile da indirizzare nelle prime fasi dell'insegnamento (Masoni, 2021).

3.1.2 *Ricezione: la comprensione orale*

Durante il meccanismo di ricezione l'individuo riceve ed elabora *input*, attivando schemi che gli consentono di costruire una rappresentazione del significato rilasciato e formulare ipotesi sull'intenzione comunicativa sottostante. L'espressione "comprensione orale" abbraccia sia la comprensione nella comunicazione dal vivo, che da remoto e/o registrata; comprende quindi modalità visivo-gestuali e audio-orali.

Il QCER fornisce differenti scale per la comprensione orale: "comprendere una conversazione tra altre persone" (come ascoltatore) e "comprendere come componente di un pubblico". A queste sono state aggiunte altre scale relative all'uso di particolari mezzi di comunicazione: "comprendere annunci e istruzioni" e "comprendere mezzi di comunicazione audio (o nella lingua dei segni) e registrazioni". È presente anche una scala a parte per "guardare la TV, film e video" che interessa la comprensione audiovisiva (Consiglio d'Europa, 2018). Si consideri però ora solamente

la *comprensione orale generale*⁴. Questo descrittore può riguardare tutte le attività di ascolto condotte in classe qualora l'insegnante supporti il proprio discorso con pause, gesti, mimica facciale e, se necessario, sia disposto a ripeterlo (Bianchi et al., 2004).

3.2 Dal QCER alle Indicazioni Nazionali

Al fine di fornire linee guida comuni a sostegno del lavoro degli insegnanti, le *Indicazioni Nazionali* (2012) hanno messo a punto in modo preciso due aspetti: in primo luogo, le finalità e le basi epistemologiche dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria; in secondo luogo, competenze, conoscenze e abilità specifiche da perseguire all'interno del ciclo scolastico, ovvero durante il corso dei cinque anni di insegnamento obbligatorio della lingua inglese (Capperucci, 2017). Le competenze da raggiungere sono evidenziate sia nel *Profilo dello studente* che nei cosiddetti *Traguardi per lo sviluppo delle competenze*, mentre le conoscenze e le abilità di ogni singola disciplina sono descritte negli *Obiettivi di apprendimento*. Secondo il profilo delle competenze dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, l'alunno è descritto come segue:

“Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea.” (MIUR, 2012, p.10)

I Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria e gli Obiettivi di Apprendimento riflettono i descrittori del livello A1 del QCER, iscrivendoli nel contesto della scuola primaria e adottando elementi propri di questa realtà educativa, quali la dimensione del gioco e l'importanza di ricondurre i processi di insegnamento-apprendimento delle lingue vicino al vissuto dello studente e al suo ambiente. L'insegnante ha il compito di progettare la sua azione didattica sulla base dei traguardi e di guidare ogni alunno nel raggiungimento degli stessi. I livelli di

⁴ V. Appendice B.

padronanza delle quattro abilità linguistiche (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) varieranno inevitabilmente a seconda del *background* sociale e culturale dell'individuo, dell'ambiente in cui vive, delle sue esigenze e interessi (Eurydice, 2017). Uno degli obiettivi primari delle Indicazioni Nazionali è proprio quello di lavorare sulla competenza orale. Il Traguardo a cui si fa riferimento cita:

“L'alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari.” (MIUR, 2012, p.38)

Tale traguardo generale viene declinato negli obiettivi di apprendimento che si sviluppano dalla terza alla quinta classe della scuola primaria⁵. Rispetto ai traguardi che hanno un carattere più vincolante e non possono essere alterati, nel caso specifico degli obiettivi, il docente può decidere di adattarli sulla base dei bisogni e delle necessità della classe e di ogni studente o applicarli, invece, così come sono. Rappresentano, ad ogni modo, delle piste imprescindibili per la progettazione didattica, in quanto orientano l'insegnante verso la pianificazione di percorsi mirati.

⁵ V. Appendice C.

3.3 Le prove INVALSI di Listening comprehension

L'art. 4, c. 1 del D. Lgs. 62/2017 ha introdotto per la prima volta per le scuole italiane, a partire dall'anno scolastico 2018-2019, un test standardizzato di Inglese per la V primaria, la III secondaria di primo grado e la V secondaria di secondo grado. Tali prove nazionali in inglese fanno riferimento ai traguardi stabiliti dalle Indicazioni Nazionali (2012) e, di conseguenza, ai livelli del QCER (2018), ed esaminano le capacità ricettive, di lettura e ascolto, analizzando il raggiungimento dei livelli di apprendimento fissati dal QCER, ovvero le competenze acquisite dallo studente nell'arco del percorso scolastico⁶. Di seguito, verranno analizzati i risultati delle prove INVALSI⁷ circa i livelli raggiunti dagli studenti al termine della classe quinta primaria per quanto riguarda l'abilità di *listening comprehension*.

Modalità di conduzione della prova

La durata totale della prova di Ascolto è di 30 minuti e si compone di 3-4 *task*. Nel test sono presenti altresì *item* di livello pre-A1, che consentono di determinare anche le competenze degli alunni che non raggiungono il livello A1. Ogni compito si compone di un *file* audio di massimo 2 minuti e di un numero di quesiti che varia da 5 a 6, a cui gli studenti devono rispondere sul proprio supporto cartaceo. Il *file* audio riporta un brano autentico, che può essere un monologo o dialogo che avviene fino a un massimo di 3 persone, oppure una serie di brevi monologhi della lunghezza di pochi secondi, composti da diversi oratori; inoltre, la traccia sonora viene sempre riprodotta due volte. Anteriormente alla prima sessione di ascolto, è consentito un tempo di 20 secondi per leggere le domande. Lo stesso avviene al termine del secondo ascolto, per completare questa volta le risposte (INVALSI, 2017). Le tipologie di quesiti per la prova di ascolto sono: *Multiple Matching Task YES-NO* (figura 5) oppure *Multiple Choice Questions*⁸ (figura 6).

⁶ <http://www.invalsi.it/>

⁷ L'INVALSI, *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione*, è un ente di ricerca che somministra test standardizzati riguardanti le discipline Matematica, Italiano, Inglese, rivolti a tutti gli alunni delle classi II e V primaria, III secondaria di I grado e II e V secondaria di II grado.

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=4CjnUFCCGMg>

A  YES <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	B  YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	C  YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
D  YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	E  YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	F  YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
G  YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	H  YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	I  YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>

Figura 5 Esempio di Multiple Matching Task YES-NO.

0. The field trip is on
 - A Monday.
 - B Tuesday.
 - C Friday.
 - D Saturday.

1. On that day the students are visiting a
 - A farmer's field.
 - B farmer's house.
 - C farmer's shop.
 - D farmers' market.

2. The students have to be at school at
 - A 9:00.
 - B 9:10.
 - C 9:20.
 - D 9:30.

Figura 6 Esempio di Multiple Choice Questions.

Nel primo caso, lo studente, ascoltando il *sound file*, è chiamato a indicare con “yes” o “no” se ciò che è raffigurato nelle immagini sia o meno menzionato nell’audio; il secondo metodo, invece, è proposto sotto forma di domanda seguita da 4 opzioni di risposta, oppure viene proposto un inizio di frase seguito da 4 possibilità di completamento. In entrambi i casi, il *task* prevede che una o più risposte non vengano utilizzate, o al contrario vengano utilizzate due volte. Lo scopo di questi elementi di distrazione è quello di impedire di rispondere a determinate domande in modo meccanico, per esclusione, o perché è rimasta solo un’opzione disponibile: in questo modo si cerca di stimolare la comprensione attiva del testo che l’alunno sta ascoltando. Questi compiti affrontano inoltre argomenti concreti e familiari per gli studenti e le informazioni sono pronunciate in modo chiaro, in conformità con le direttive del QCER⁹.

Di norma le prove INVALSI, compresa quella di Inglese, sono svolte anche dagli studenti con disabilità o con DSA (art. 11, c. 4 del D. Lgs. 62/2017 e nota MIUR 1865 del 10.10.2017). Se il **PEI** o il **PDP** lo richiedono, è doveroso adottare *misure compensative*, mettendo a disposizione un tempo aggiuntivo (un terzo ascolto per la prova di *listening*), e dando la possibilità di completare la prova attraverso il formato *word*

⁹ *ivi*, p. 60.

(*word processor*); sono previste altresì *misure dispensative* dall'intera prova o da una delle due parti (*listening* o *reading*) (INVALSI, 2017).

Esiti delle prove

Ponendo attenzione ai risultati della scuola primaria, si è osservata una considerevole continuità tra gli esiti ottenuti nelle prove del 2021 e quelle del 2018 e 2019¹⁰. Dalla figura 7 si evince che a livello nazionale si sono riscontrati buoni risultati sia per quanto riguarda il *Reading* sia per il *Listening*. Nel dettaglio, nel 2018 la percentuale di alunni che ha raggiunto il livello A1 nel *Reading* corrisponde al 92,4%, un tasso particolarmente positivo, mentre la media del *Listening*, nello stesso anno, è risultata più bassa, soltanto il 78,6% degli alunni ha raggiunto il livello richiesto (INVALSI, 2018).

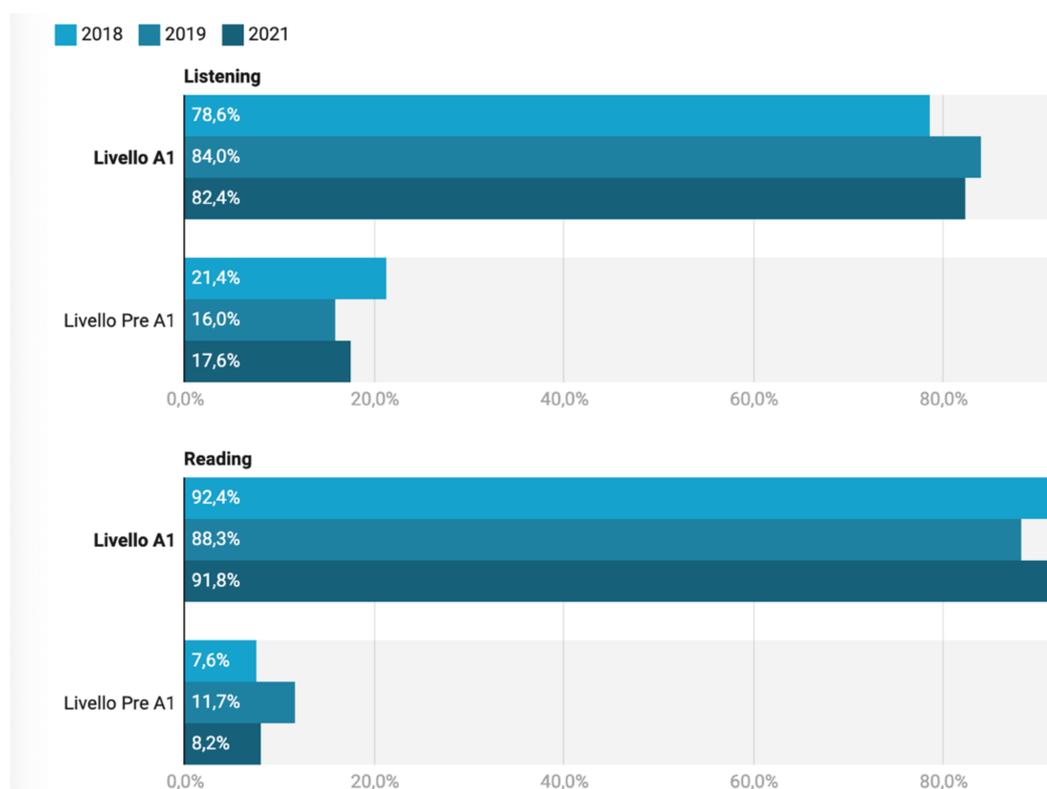


Figura 7 Confronto risultati INVALSI Inglese Listening- Reading anno 2018-2019-2021¹¹.

¹⁰ A seguito della sospensione delle lezioni in presenza fino al termine dell'anno scolastico, a causa dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, le prove INVALSI nell'anno 2020 non sono state svolte, pertanto, la ricerca scientifica non ha raccolto dati statistici riferiti a questo anno specifico.

¹¹ <https://www.invalsiopen.it/livelli-inglese-prove-invalsi-2021/>

Nel 2019 invece, la situazione si è capovolta: la percentuale di alunni che hanno raggiunto il livello A1 nel *Reading* si è lievemente abbassata all'88,3%, al contrario si denota una moderata crescita dell'abilità di *Listening*, che raggiunge l'84%. L'accrescimento che si osserva nel *Listening* interessa prevalentemente le regioni del Mezzogiorno, salvo la Sardegna e la Sicilia che presentano variazioni statisticamente poco significative. Inoltre, il *Listening*, nell'ambito della scuola primaria, risulta il campo sul quale i cambiamenti avvengono più rapidamente (INVALSI, 2019). Si sposti ora l'attenzione ai risultati del 2021, considerando che le prove sono state condotte alla fine di un anno scolastico estremamente particolare, che ancora non è uscito dalla presenza del COVID-19¹². Rispetto al 2019, il numero di studenti che hanno raggiunto il livello A1 nel *Reading* è leggermente aumentato ed è diminuito il numero di alunni che hanno raggiunto invece il livello PRE-A1. **Tuttavia, tale miglioramento non si è verificato nella prova di *Listening*.** Infatti, è lievemente aumentato il numero di studenti che hanno raggiunto solo il livello PRE-A1, mentre è sceso il numero di quelli che hanno conseguito il livello A1 (INVALSI, 2021).

Fondamentale è leggere i risultati del *listening comprehension* con un occhio attento anche ad una prospettiva verticale, cioè lo sviluppo delle abilità di ascolto dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado¹³. Questo perché il primo ciclo d'istruzione rappresenta sostanzialmente l'ultima fase del periodo più vantaggioso per l'acquisizione della lingua e ha pertanto un impatto significativo sull'inizio del secondo ciclo di istruzione (Santipolo, 2016). I risultati del Grado 8 (classi terze secondaria di primo grado) non vanno dunque letti singolarmente, ma vanno interpretati anche sulla base dei livelli raggiunti al Grado 5 (classi quinte ciclo primario); inversamente, i risultati della scuola secondaria di primo grado possono fornirci delle valide informazioni per quanto riguarda i livelli raggiunti dai bambini al termine della scuola primaria. Si consideri, per il Grado 8 (figura 8), il numero di studenti che raggiunge il livello A2, cioè il traguardo richiesto dalle Indicazioni Nazionali per questo ciclo solare.

¹² *ivi*, p. 62.

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=4CjnUFCCGMg> p. 60.

Nel *Listening*, nel 2018, il 56% degli studenti ha raggiunto questo livello; nel 2019 il 60%; nel 2021 il 59%, riportando un lieve peggioramento rispetto all'anno precedente.

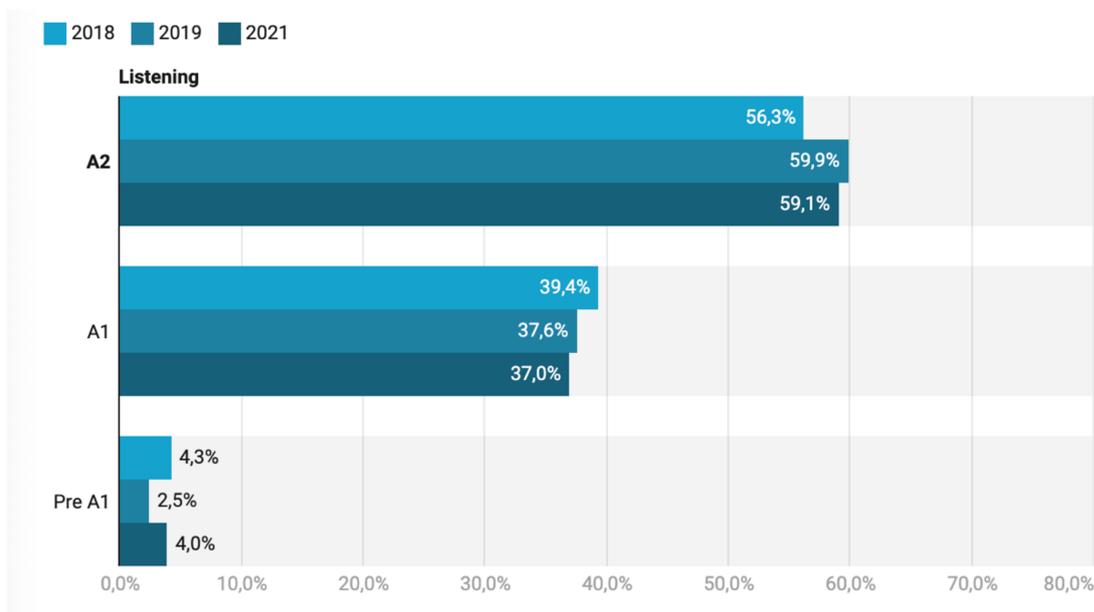


Figura 8 Risultati prove INVALSI -Listening del grado 8, anno 2018-2019-2021¹⁴.

Analizzando i risultati dei diversi gradi scolari in relazione agli anni 2018, 2019, 2021, si nota che gli studenti hanno portato a termine con maggior facilità la prova di *Reading* e circa il 90% di essi hanno raggiunto esiti positivi. Per contro, solamente 3/4 degli apprendenti ha superato con successo la prova di *Listening*, la quale risulta disorientare e mettere in difficoltà gli alunni. Nonostante globalmente tali risultati possano sembrare comunque un traguardo positivo, il livello di apprendimento acquisito non è ancora soddisfacente (Abbiati, 2021), la prova d'ascolto presenta importanti resistenze.

¹⁴ <https://www.invalsiopen.it/livelli-inglese-prove-invalsi-2021/> p. 60.

Un altro dato interessante da analizzare ottenuto dalle prove INVALSI riguarda l'andamento degli studenti stranieri (figura 9).

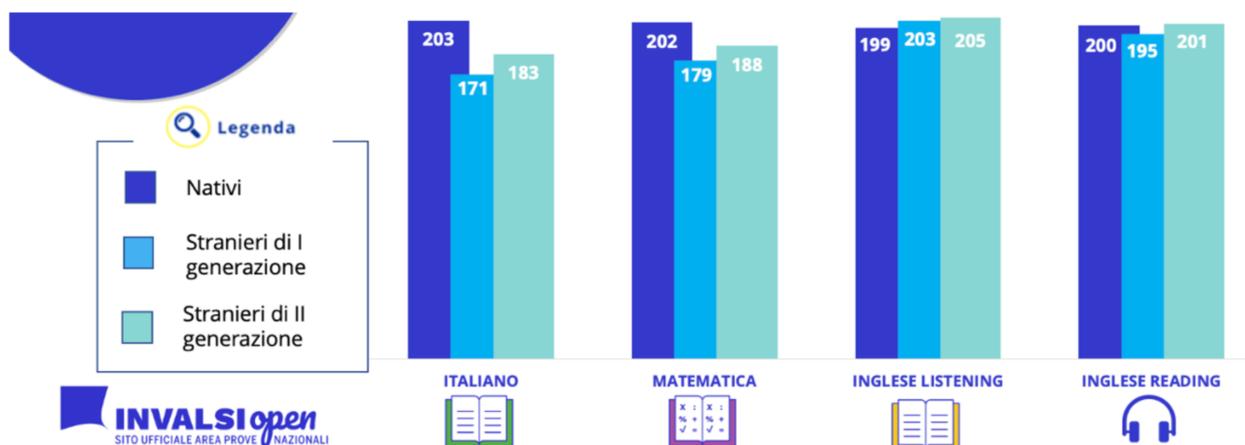


Figura 9 Risultati prove INVALSI degli studenti nativi e stranieri al grado 5¹⁵.

È proprio l'Inglese la disciplina in cui manifestano competenze più avanzate. Lo studente immigrato fatica maggiormente in Matematica e Italiano, tuttavia supera l'alunno italiano nelle prove di Inglese, in modo particolare in quella di *Listening*. Gli studenti di 1^a e di 2^a generazione oltre a raggiungere risultati più alti, superano i nativi persino nei gradi scolari seguenti alla scuola primaria. È dunque molto interessante notare che i bambini immigrati si dispongono ad un gradito un po' più elevato nelle attività di ascolto, mentre i loro coetanei nativi in quelle scritte¹⁶. Ciò si verifica poiché molti di questi bambini provengono da comunità in cui l'oralità è ancora la modalità principale di apprendimento della lingua e perché sono maggiormente abituati a sentire i genitori o i fratelli parlare lingue diverse dalla propria LM (Masoni, 2021). Analizzando le considerazioni degli insegnanti coinvolti (Abbiati, 2021), si osserva che gli studenti hanno giudicato la prova di *Listening* più complessa. Questo risultato è largamente attribuito agli audio riprodotti da *speaker* madrelingua all'interno di un contesto molto vicino al reale, ovvero caratterizzato da rumori di fondo, un parlato piuttosto veloce e pronunce non sempre 'standard'. Questo dato illustra che i bambini

¹⁵ <https://www.invalsiopen.it/alunni-stranieri-risultati-prove-invalsi-2019/>

¹⁶ *ibid.*

sono poco allenati ad ascoltare in lingua inglese e che faticano, in modo particolare, a comprendere quando la lingua assume un carattere quanto più realistico possibile.

Sicuramente, un altro fattore che può incidere sulle competenze degli studenti è il numero di ore di insegnamento di lingua inglese che, sebbene in aumento, è ancora troppo esiguo rispetto al totale delle ore dell'intero curriculum della scuola primaria. Inoltre, i dati forniti dalle *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa* (Eurydice 2018) mostrano che nella maggior parte dei paesi europei, le quattro abilità linguistiche primarie, ovvero l'ascolto (comprensione orale), il parlato (produzione orale), la lettura (comprensione scritta) e la scrittura (produzione scritta) sono ritenute tutte ugualmente importanti per l'apprendimento della lingua straniera. Tuttavia, l'Eurydice (2018) individua solamente otto sistemi educativi europei che pongono maggiormente l'accento sulle competenze orali, ossia ascoltare e parlare, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento della lingua, e tra questi Paesi l'Italia non è presente.

3.4 La formazione dei docenti nell'ambito della Lingua Inglese

Un ultimo aspetto da considerare riguarda la figura dell'insegnante di inglese e la sua formazione. Affrontare il tema della preparazione dei docenti della scuola primaria che insegnano la lingua inglese significa occuparsi contestualmente di apprendimento e insegnamento di una specifica competenza-chiave per l'apprendimento permanente, la *competenza multilinguistica* (Richieri, 2019). Santipolo (2016) precisa che la scuola primaria italiana dispone di insegnanti di lingua inglese le cui competenze sono considerevolmente limitate e, come conseguenza, ne risente fortemente la stessa preparazione degli studenti.

Nel 1985 l'inglese è entrato in forma ufficiale nel curriculum scolastico della scuola primaria. Inizialmente, la maggior parte degli insegnanti erano *specialisti*, possedevano cioè una laurea in lingue; sono diventati poi *specializzati*, ovvero docenti in servizio che erano tenuti a partecipare a corsi di formazione linguistica. Da principio queste classi avevano una consistenza abbastanza buona, che variava tra le 150 e le 200 ore, anche se di fatto non erano ancora sufficienti. Più tardi però la situazione è profondamente

peggiolata: i corsi sono stati ridotti a 50 ore, di cui solamente 30 in presenza e le restanti 20 online. All'interno di questo monte ore ci si proponeva di trattare sia aspetti linguistici, che culturali e persino glottodidattici, una serie di lezioni, che come afferma Santipolo (2016, p.182) avevano assunto "più una valenza 'di facciata' che di sostanza". Logicamente, gli insegnanti che prima di quel momento non avevano mai imparato l'inglese, attraverso questa pseudo-formazione, non potevano che entrare in classe con un inglese che con fatica raggiungeva il livello A1. Come risultato, l'insegnamento della lingua inglese veniva ridotto (e spesso avviene tuttora) a trasmettere del lessico, specificatamente corrispondente alle macrocategorie degli animali, colori, parenti, ecc., e alcune strutture morfosintattiche, avanzate principalmente con approcci deduttivi. Negli ultimi anni, man mano che i laureati in Scienze della Formazione Primaria sono entrati gradualmente nelle classi, questo scenario è solo parzialmente migliorato (Santipolo, 2016). Il corso di laurea prevede che gli studenti posseggano già in entrata il livello B1, mentre ottengano in uscita un livello B2. Lo stesso MIUR (2016) ritiene che una buona capacità di comprensione della lingua inglese sia il presupposto essenziale e necessario alla crescita professionale individuale di tutti gli insegnanti. Anche in questo nuovo contesto, però, resta ancora molta strada da fare prima di avere insegnanti di lingua formati nel vero senso della parola sia a livello comunicativo che glottodidattico (Santipolo, 2016). La programmazione della formazione universitaria dei futuri insegnanti, oggi vigente, garantisce solide basi teorico-pratiche su metodi e principi educativi caratterizzati da particolari prospettive psicologiche, pedagogiche e informatiche; talvolta, però, ciò non è sufficiente per far fronte alla complessità e alla costante evoluzione della didattica scolastica della lingua inglese.

A questo proposito, Pavan e Gesuato (2021), attraverso un'indagine qualitativa, hanno esplorato la percezione che questi futuri insegnanti hanno della loro competenza linguistico-comunicativa in *EFL* e della loro formazione come insegnanti di lingua. I protagonisti della ricerca sono stati un campione di studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Padova, che hanno contribuito allo svolgimento dell'indagine procedendo, dapprima, attraverso un questionario in rete e

poi, mediante un'intervista semi-strutturata. Riguardo al questionario, esso è stato completato nell'anno accademico 2018-2019 da 44 studentesse femmine, tutte di madrelingua italiana: gran parte di esse, precisamente il 50%, frequentante il quinto anno, il 43% il quarto e con un'età compresa tra i 20-25 anni per l'81,8%, 26-30 per il 6,8%, 31-35 per il 9%, infine 36-40 anni per il 2,2%. Le partecipanti disponevano già di un bagaglio di diversi anni di studio dell'inglese, approssimativamente dai 4 ai 20 anni, e alcuni anni di studio di altre lingue, ad esempio lo spagnolo, il tedesco o il francese. Il questionario prevedeva domande di diverso tipo: 10 per ricavare i dati demografici, 15 a scelta multipla riguardanti la formazione e la didattica linguistica, per ultimo una domanda aperta relativa ai temi legati alla comunicazione interculturale, alle politiche linguistiche, gli aspetti pragmatici della didattica della lingua straniera e culturali della formazione linguistica. I risultati del questionario e dell'intervista hanno messo in evidenza che i futuri insegnanti manifestano disagio nei confronti della lingua inglese, in particolare non si sentono completamente in grado di insegnarla agli studenti per "comunicare, agire, socializzare" (Pavan & Gesuato, 2021, p.91). L'inadeguata competenza linguistica e glottodidattica è la conseguenza delle misure prese da determinate politiche linguistiche che lasciano insufficiente spazio a questo tipo di formazione. Sul piano curricolare non viene infatti data la stessa importanza alla progettualità sulla formazione in lingua inglese rispetto a quella delle altre discipline. Nel piano di studi, il monte ore riservato alla formazione linguistica e glottodidattica degli studenti risulta infatti carente¹⁷.

Il rischio è che i futuri docenti ricorranò ad una didattica basata sulla grammatica di base (pronomi personali, *to be*, *to have*, interrogativi, negativi), proponendo l'utilizzo di un vocabolario poco contestualizzato (colori, numeri, animali, sport più conosciuti, oggetti quotidiani, componenti familiari ed elementi scolastici), e di alcune espressioni estremamente concrete (*What's your name? How old are you? What time is it?*) (Santipolo, 2017). In questo modo, in molti casi si parla pochissimo inglese in classe. Le spiegazioni sono spesso trasmesse nella lingua d'istruzione (italiano) e

¹⁷ Per riportare un esempio si può citare l'insegnamento *Didattica della Lingua Inglese* del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Padova, a cui sono state assegnate solamente 15 ore di didattica assistita <https://www.didattica.unipd.it/off/2017/CU/SU/IA1870/000ZZ/SUP7078915/NO>

l'inglese è usato per singole parole e frasi isolate, piuttosto che nel flusso naturale del discorso dell'insegnante. Ciò implica che i bambini non ricevano quasi nessuna esposizione alla lingua parlata e vengano introdotti alla scrittura e alla lettura prima che abbiano sviluppato le capacità di ascolto necessarie per comprendere il discorso naturale in inglese. La lettura e la scrittura sono sviluppi cognitivi più tardivi rispetto al parlare e all'ascoltare, ancora di più nell'acquisizione di una lingua straniera in giovane età. Ancora oggi, invece, permane la convinzione secondo cui le competenze acquisite nella scrittura possano essere trasferite automaticamente nella conversazione: questo aumenta la quantità di lavoro scritto che si chiede ai bambini di svolgere a spese delle loro competenze comunicative orali (Masoni, 2021). Ciò è anche una conseguenza dell'interferenza dell'approccio grammaticale e traduttivo, in parte ancora presente nel contesto italiano. Tuttavia, è attraverso l'udito che i bambini arrivano ad acquisire certi automatismi che trasferiranno nel parlare e nello scrivere. Secondo McCauley e Christiansen (2019), i bambini hanno bisogno di sentire un linguaggio che possono elaborare affinché ci sia acquisizione. Per questo motivo, gli studenti *EFL* che sono esposti all'inglese anche solo per due ore a settimana devono sfruttare al massimo quelle ore e sentire più lingua parlata possibile. Ciò nonostante, favorire l'oralità non significa escludere la scrittura e la lettura, ma piuttosto preparare il terreno per l'acquisizione di queste abilità, dopo che un legame con la lingua è stato stabilito attraverso il canale uditivo (Masoni, 2021).

Raramente la ricerca sull'educazione linguistica si occupa di esaminare le conoscenze degli insegnanti, le loro competenze e abilità, che sono spesso date per scontate. Invece, un'azione esplorativa sotto questo aspetto aiuta a conoscere e a capire effettivamente quali sono i contesti in cui imparano *i ferri del mestiere*, con quali approcci, e quali sono viceversa quelli che ostacolano il loro apprendimento (Cohen, 2018). Solo così è possibile accrescere la loro formazione, rendendola sempre più efficace.

Capitolo 4

ORIENTAMENTI METODOLOGICI E PROPOSTE DIDATTICHE PER LO SVILUPPO DELLA COMPrensIONE ORALE IN LINGUA INGLESE

L'insegnamento dell'inglese come LS nella scuola primaria rappresenta un argomento chiave molto discusso, che nel corso degli ultimi anni ha interessato molti Paesi dell'Unione Europea. Analogamente alle politiche comunitarie e nazionali che hanno dedicato un'attenzione crescente all'apprendimento linguistico, anche l'interesse pedagogico e glottodidattico su questo ambito verte sempre più sugli aspetti curriculari e su come insegnare le lingue straniere in modo efficace. Ciò impone, in primo luogo, che gli insegnanti abbiano competenze specifiche nella progettazione del curriculum, che deve essere definito con cura rispettando un certo rigore metodologico (Capperucci, 2017).

Nell'ultimo capitolo del presente contributo si forniranno dunque alcune indicazioni metodologiche, didattiche e organizzative che attingono dal quadro neuropsicologico illustrato nei capitoli precedenti, inserendolo nel vasto contesto dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria. In particolare, ci si addenterà in particolare nell'ambito della *comprensione orale*, che richiede un'attenzione più mirata e strutturata, avanzando alcune proposte didattiche sulla scorta delle riflessioni metodologiche che dovrebbero caratterizzare oggi la didattica delle lingue straniere per bambini.

4.1 La glottodidattica e coordinate metodologiche

La glottodidattica, per definizione la scienza dell'educazione linguistica (Balboni, 2014), delinea le questioni teoriche ed operative relative all'insegnamento delle lingue, siano esse materne, straniere, etniche o classiche. Pertanto, il suo scopo principale consiste nel definire e sperimentare *approcci, metodi e tecniche didattiche* che diano origine ai migliori requisiti per l'apprendimento linguistico (Daloiso, 2009a). Quando si insegna una lingua è importante conoscere le differenze che intercorrono nelle definizioni di queste componenti e, a questo proposito, Balboni (2015) ne offre una

chiara panoramica: *l'approccio* è il pensiero di base, ovvero la visione che si ha di una lingua, cultura, di comunicazione, alunno, insegnante e di insegnamento. Il *metodo* è il piano operativo generale di un approccio che non si occupa tanto delle tecniche (abbinamento, griglie, domande, ecc.), quanto piuttosto del *corpus* di strumenti volti alla definizione del curricolo, dei livelli, delle linee guida sull'uso e il ruolo delle glottotecnologie e degli strumenti di programmazione. È presente una differenza anche tra metodo e metodologia: la *metodologia*, nel campo dell'educazione, sottostà alla psicodidattica (alcuni esempi sono la metodologia umanistica, quella cooperativa o quella costruttivista). All'interno della metodologia didattica è contenuto un ventaglio di *tecniche didattiche*, concepite come *attività* o *esercizi*. Le prime riguardano una gamma di strategie e si orientano in compiti significativi; gli esercizi, invece, sono più ripetitivi e "mirano all'automatizzazione mnemonica di alcuni meccanismi linguistici" (Balboni, 2015, p. 13). Spetta all'insegnante tradurre il metodo in azione, selezionando le tecniche didattiche più appropriate al metodo di riferimento e coerenti con l'approccio (Balboni, 2015). Si noti che le attività devono essere modulate sulla base dell'età e degli stadi evolutivi del pensiero degli studenti e, possibilmente, sulle specificità cognitive ed emotivo-affettive di ciascun individuo (Mazzotta, 2012).

Nel corso del tempo si sono sviluppati svariati approcci e metodi di insegnamento della lingua inglese, i quali presentano al loro interno punti di forza e di debolezza (per un approfondimento si rimanda a Balboni, 2015). Tendenze metodologiche più recenti sono la glottodidattica umanistica e le prospettive umanistico-affettiva e cognitivo-emozionale di matrice veneziana (Mezzadri, 2015). L'attenzione è rivolta alla dimensione psicologica e ai principi neurobiologici del linguaggio e della sua acquisizione, nonché agli studi dedicati alle emozioni e alla motivazione. Un altro caposaldo della glottodidattica moderna è la Teoria della Gestalt, il cui quadro metodologico è determinato dalla *percezione* che dà vita ad un approccio didattico ritenuto determinante per lo sviluppo dei processi dell'apprendimento linguistico. Questo approccio, che si basa sulla sequenza globalità-analisi-sintesi, ha dato origine all'Unità di Acquisizione e consente di progettare e realizzare azioni didattiche "coerenti e inclusive", rispettose degli stili di

apprendimento di ciascun alunno e delle differenze individuali; attribuisce, inoltre, un ruolo centrale al testo, in quanto quest'ultimo ha il potere di produrre e stimolare esperienze linguistiche e culturali realmente significative (Mezzadri & Buccino, 2013). Dagli anni Sessanta del Novecento, lo sviluppo della glottodidattica è stato condizionato dalla *psicologia*, i cui studi hanno permesso ai linguisti e ai glottodidatti di leggere i processi della comprensione in linea con il passaggio del *focus* didattico dallo studio della *forma linguistica* alla trasmissione del *significato* (Balboni, 2015). È in questo momento che i processi di *pre-ascolto* e *pre-lettura* cominciano ad assumere valore; si tratta delle fasi didattiche che nell'Unità di Acquisizione precedono l'esposizione al testo e che attivano la preconsocenza dello studente; in altre parole, l'esperienza del discente diventa strategica e cruciale non soltanto per l'apprendimento, ma anche per l'insegnamento. Questi processi iniziali sono ritenuti il motore, lo stimolo per la comprensione del testo (Mezzadri, 2015). Più tardi, negli anni Settanta e Ottanta, in Italia comincia a sbocciare la "glottodidattica precoce" o "glottodidattica per l'infanzia", così chiamata perché rivolta ai bambini. Essa rappresenta una sottocategoria della glottodidattica, che mira a definire approcci, metodi e tecniche per l'acquisizione di più lingue in tenera età (Daloiso, 2009b). Negli anni Novanta, i bisogni educativi dei bambini iniziarono a diventare un campo di interesse dei glottodidatti ed è oggi appurato che la *glottodidattica per l'infanzia* poggia su almeno tre pilastri che sono allo stesso tempo teorici e metodologici: 1. *L'insegnamento "secondo natura"*; 2. *La metodologia ludica*; 3. *Il carattere interdisciplinare* (Luise, 2010).

4.1.1 L'insegnamento "secondo natura"

Un'importante questione da sradicare è la convinzione che i bambini abbiano menti e personalità immature, poiché, in realtà, essi possiedono specifiche caratteristiche neurologiche e psicologiche che li rendono maggiormente in grado di attivare processi di acquisizione linguistica (Luise, 2010). Questi ultimi si attivano in modo naturale e seguono precisi stadi evolutivi, che l'insegnante è tenuto a rispettare e stimolare. Considerando le potenzialità dei bambini nelle fasce d'età della scuola

dell'infanzia e della scuola primaria¹⁸, vi sono alcune dimensioni della competenza linguistica a cui sarebbe auspicabile attribuire priorità: la dimensione *fonetica*, in quanto i bambini hanno ancora la possibilità di acquisire suoni che non fanno parte del sistema fonologico della loro LM, riducendo altresì l'influenza di quest'ultima. Questo è possibile anche perché, pressoché fino all'età degli 8 anni, i bambini apprendono in una certa misura ancora in maniera implicita (Daloiso, 2009b); la dimensione *funzionale e morfosintattica*, poiché l'elaborazione del linguaggio in tenera età si realizza sostanzialmente su base morfosintattica. Questo significa che i bambini acquisiscono le strutture linguistiche tipiche della lingua che stanno apprendendo come blocchi semantici che richiamano specifiche funzioni comunicative, le quali vengono memorizzate attraverso il sistema della memoria implicita e utilizzate successivamente "sotto forma di *routine* linguistica" (Daloiso, 2009b, p. 110); infine, la dimensione *lessicale* perché, grazie allo sviluppo del sistema della memoria esplicita, il bambino è in grado di memorizzare il significato di nuove parole e di costruirsi un bagaglio lessicale rilevante.

Sulla base della prospettiva qui proposta, Daloiso (2012) identifica due insiemi di finalità diversificate che riguardano le fasce d'età 3-7 anni (scuola dell'infanzia e primi due anni della scuola primaria) e 8-10 anni (triennio finale della scuola primaria). A proposito della prima fascia d'età, la didattica dell'inglese deve puntare ad un graduale avvicinamento alla nuova lingua, che consiste nella scoperta, attraverso attività di sensibilizzazione linguistica, di un codice espressivo differente. Viene posta priorità alle abilità ricettive orali che rispettano il periodo silenzioso, così definito da Krashen (1983), in cui il bambino non produce, ma piano piano elabora attivamente la lingua (Daloiso, 2012), e la didattica della LS mira ancora ad un accostamento di tipo naturale ed esperienziale (Favaro, 2012). Nella fascia d'età successiva, l'acquisizione dell'inglese si fa via via più sistematica. Sul piano strettamente linguistico si indicano anche qui come prioritarie le abilità orali, con l'introduzione però alle abilità scritte (lettura e prime forme di scrittura guidata). La meta-cognizione inizia ad assumere un ruolo più

¹⁸ Cfr. cap. 1.

rilevante, in virtù delle caratteristiche neuropsicologiche degli studenti di 8-10 anni, favorendo l'avvicinamento di una competenza meta-linguistica (Daloiso, 2012).

Insegnare secondo natura implica dunque la conoscenza e il rispetto di queste caratteristiche e richiede di porre maggior attenzione, durante l'azione didattica, verso le dimensioni sensoriale, olistica, esperienziale, tenendo conto degli aspetti formativi, espressivi e creativi dello studio delle lingue straniere (Luise, 2010). Determinante è perciò il ruolo che le neuroscienze possono esercitare nella scelta dei metodi più corretti ed efficaci per l'insegnamento della lingua (Daloiso, 2009b). Compito dell'insegnante è creare le condizioni affinché si attivi nei bambini il processo di acquisizione linguistica. Questo è possibile quando il docente predispone un ambiente facilitante che stimola il bambino a imparare, ovvero quando l'insegnante fornisce agli alunni quello che Bruner ha definito *LASS*, un meccanismo di supporto all'acquisizione linguistica (Balboni, 2015).

4.1.2 La metodologia ludica

La didattica dell'inglese rivolta ai bambini deve collocarsi necessariamente in uno scenario di natura ludica (Daloiso, 2012). La ludicità è la modalità principale attraverso la quale andrebbe proposto il materiale linguistico e andrebbe fatta esercitare la lingua, è la modalità che permette al bambino di osservare, di sperimentare, manipolare, impossessandosi in questo modo della lingua (Luise, 2010). La ludicità, prima ancora che un presupposto didattico, rappresenta il modo in cui il bambino impara a conoscere: il gioco è di fatto la modalità privilegiata che consente ai bambini di fare esperienza del mondo, di apprendere e di svilupparsi.

A livello didattico, dunque, la metodologia ludica porta con sé un grande vantaggio: la possibilità di studiare la lingua in modo naturale e familiare e di abbracciare, durante il processo di apprendimento, tutte le capacità cognitive, sociali, sensomotorie e affettive del bambino (Freddi, 1990). È infatti molto importante che il gioco disponga di regole discusse e accettate dai partecipanti, che sia fine a sé stesso, in cui chi sbaglia o fallisce non si dispera e non perde la speranza. Il gioco in ambito didattico consente di sperimentare le dinamiche della vita reale in un ambiente sicuro

privo di dure conseguenze per gli errori che si commettono; si tratta di giochi che prevedono il piacere della sfida e in cui viene prodotta adrenalina, che muta in noradrenalina, uno dei più importanti neurotrasmettitori del processo di memorizzazione (Balboni, 2015).

4.1.3 *Il ruolo del docente nella didattica ludica*

Un insegnante deve tenere altamente in considerazione che, sul piano didattico, la ludicità non può essere realizzata con lo svolgimento di semplici giochi, essa rappresenta lo sfondo caratterizzante di ciascuna attività didattica che si svolge in contesti motivanti e significativi. Si tratta di un ambiente di apprendimento in cui lo studente è attivamente coinvolto ed è posto nella giusta condizione per “fare delle cose”, a livello individuale o in gruppo (Caon, Rutka, 2004). Si osservino alcune caratteristiche peculiari di un insegnante di scuola primaria che adotta la metodologia ludica nell’insegnamento dell’inglese:

- Valorizza l’integrità di ciascun allievo grazie alla prospettiva formativa dell’insegnamento della lingua inglese;
- Promuove la dimensione pratica della lingua, ovvero “fa fare delle cose” ai bambini attraverso l’utilizzo della lingua, che diventa vero e proprio strumento per l’apprendimento;
- Coinvolge i bambini stimolando diversi canali sensoriali, permettendo così la formazione di precisi canali nervosi; fino ai 6-7 anni i bambini sono ancora soggetti ad un apprendimento per lo più olistico, pertanto l’insegnante dovrà impegnarsi ad avanzare attività volte all’uso integrato di tutte le modalità sensoriali (ne sono un esempio la drammatizzazione, il *role-play*, i giochi di movimento e le *action songs*); mentre, i bambini più grandi iniziano già a manifestare in maniera più evidente determinate preferenze sensoriali: alcuni potrebbero prediligere uno stile visivo, altri auditivo, altri ancora cinestesico. Ciò significa che l’insegnante dovrà offrire un numero maggiore di stimoli, nell’ottica della didattica differenziata;

- Predisporre momenti di apprendimento significativi e stimolanti, considerando che la motivazione degli alunni nei confronti della lingua straniera, si modifica nel corso del tempo. Per esempio, nella fascia d'età dei 3-4 anni i bambini sentono l'esigenza di accrescere la loro autostima e di sviluppare un maggior senso di sicurezza. È per questo motivo che i più piccoli prediligono momenti e attività che prevedono la ripetizione di azioni e situazioni; al contrario, i bambini di 8-9 anni presentano diversi bisogni: da una progressiva autonomia nei confronti dell'adulto, ad una cooperazione positiva con i compagni, fino all'accettazione all'interno del gruppo di pari. Ecco perché con gli studenti dell'ultimo triennio di scuola primaria è necessario avanzare giochi meno infantili e più stimolanti e impegnativi da un punto di vista cognitivo (Favaro, 2012).
- Garantisce il coinvolgimento di tutti gli studenti, compresi coloro che necessitano di un tempo di apprendimento linguistico maggiore rispetto ai compagni o che stanno attraversando la fase del silenzio. A tal proposito, adottando tecniche ludiche e cooperative è possibile attribuire ruoli o predisporre gruppi di lavoro con obiettivi differenziati, in maniera tale da rispettare i ritmi di apprendimento di ciascun bambino;
- Avanza tecniche ludiche adatte agli alunni sia sulla base dell'importanza linguistica di ognuna di esse, sia in virtù delle peculiarità neuropsicologiche proprie della fase di sviluppo che gli studenti stanno vivendo (Daloiso, 2012).

In ambito glottodidattico è ormai assodato che nella scuola primaria e dell'infanzia il gioco assume un grande valore formativo che favorisce la crescita sociale, intellettuale, e psico-affettiva del discente. Pertanto, la metodologia ludica, in linea con l'approccio umanistico-affettivo, è particolarmente efficace nella didattica della LS ai bambini. È importante evidenziare che il gioco non va inteso come strumento che permette di insegnare la LS, ma è esso stesso che si serve della lingua con lo scopo di realizzare attività ludiche, ovvero orientate allo sviluppo

dell'immaginazione, della creatività, dell'intuizione, dell'interazione e *problem solving* (Mazzotta, 2012).

4.1.4 Il carattere interdisciplinare

Durante l'insegnamento di una lingua straniera ai bambini, è importante che i docenti collaborino sul piano delle loro azioni didattiche, in maniera tale da includere tutte quelle discipline che fanno parte dell'Educazione Linguistica (Balboni, Luise, 1994). L'insegnante specializzato, colui che alla scuola primaria oltre alle consuete discipline insegna anche la lingua inglese, rappresenta un punto di riferimento significativo per lo sviluppo di un'Educazione Linguistica plurilingue, che abbraccia non soltanto le lingue straniere e la lingua madre, ma anche i linguaggi espressivi e, oggi più che mai, valorizza le lingue materne degli alunni stranieri che frequentano la scuola italiana. Questo tipo di educazione è realmente formativa in quanto non lavora sulla realizzazione di progetti pensati *ad hoc* e non si realizza mediante un insegnamento fatto di eventi frammentati ed episodici, sconnessi dal resto del curriculum, bensì favorisce raccordi orizzontali tra l'inglese e le altre discipline e linguaggi e si sviluppa in verticale, ovvero considerando il passaggio da un ordine di scuola all'altro (Luise, 2010).

L'orizzontalità e la verticalità del curriculum di inglese hanno altresì lo scopo di connettere in modo sinergico gli apprendimenti formali, che vengono acquisiti a scuola, e quelli informali e non formali, che gli studenti fanno propri nell'extra-scuola. Per quanto riguarda la lingua inglese, questo carattere trasversale che intercorre tra i contesti di vita e di apprendimento del bambino è molto forte: nella quotidianità i bambini interagiscono, molto spesso inconsapevolmente, in modo naturale e spontaneo, con espressioni linguistiche, termini e modi di dire in lingua inglese (Capperucci, 2017), che i bambini non percepiscono come estranei, dal momento che sono legate al loro lessico comune e a situazioni presenti costantemente nella vita di tutti i giorni (Tomlinson, 2011). Questo importante incontro tra l'inglese e le altre discipline (Gibbons, 2002) favorisce lo sviluppo del concetto di "nuovo umanesimo" presente nelle Indicazioni Nazionali (2012): lo studente è posto nelle condizioni di

riconoscere le relazioni esistenti tra il suo microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta, in quanto tutto ciò che si verifica nel mondo influenza la vita di ogni persona e viceversa ogni persona è responsabile del futuro dell'umanità (MIUR, 2012). Dunque, l'insegnante non interviene più solamente all'interno della singola disciplina inglese ma nel quadro di una prospettiva metacognitiva che è propria dell'*imparare ad imparare* (Capperucci, 2017).

4.2 Impostazione metodologica dei percorsi di apprendimento

Dopo aver posto alcune basi glottodidattiche generali, è importante chiedersi in che modo realizzare il lavoro in aula affinché si raggiungano gli obiettivi prestabiliti. Nei *primi due anni del ciclo primario* è necessario avanzare momenti di esposizione alla lingua straniera che siano (Favaro, 2012):

- *Brevi*: le modeste capacità attentive degli alunni nella fascia di età 6-7 anni esigono un insegnamento basato su brevi momenti di lavoro, ossia su un lasso di tempo non superiore ai 20-30 minuti;
- *Piacevoli*: le attività dovrebbero favorire un incontro positivo con la lingua straniera, stimolando quell'atteggiamento ludico proprio dei bambini (canzoni, filastrocche, *storytelling*, drammatizzazioni, ecc.);
- *Flessibili*: durante il primo biennio di scuola primaria non è possibile proporre il modello glottodidattico dell'Unità di Acquisizione, in quanto la lateralizzazione cerebrale a quest'età non è ancora completa; è necessario dunque preferire un percorso didattico che articola le diverse attività secondo criteri logici e linguistici (per fare un esempio, la comprensione precede la produzione);
- *Pragmatici*: fino a 6-7 anni i bambini presentano atteggiamenti fortemente pragmatici nei confronti delle LS. Per questo motivo andrebbero proposte attività extralinguistiche (creative, psicomotorie, manipolative, ecc.) in lingua straniera.
- *Routinizzati*: nel corso della giornata scolastica sarebbe opportuno istituire momenti routinizzati in lingua inglese, affinché venga promossa la memorizzazione implicita e il coinvolgimento sensoriale di ogni bambino. Allo

stesso tempo, si andranno anche a soddisfare i bisogni primari di sicurezza e autostima propri di quest'età.

Nel passaggio al triennio successivo prende posto il modello dell'Unità di Acquisizione che consente di progettare percorsi glottodidattici più strutturati, che rispettano le fasi di globalità-analisi-sintesi, e che sono caratterizzati da (Favaro, 2012):

- *Una maggiore strutturazione interna:* agli alunni del triennio andrebbero proposti percorsi sempre più strutturati in grado di avvicinarli ad un uso più autonomo della lingua. Una didattica di questo tipo suggerisce dunque attività di comprensione di testi orali e scritti (canzoni, brevi messaggi scritti, racconti e storie, ecc.), la memorizzazione e il riutilizzo di espressioni linguistiche, e un lavoro graduale sulla riflessione sulla lingua. Gli obiettivi nell'Unità di Apprendimento diventano perciò più specifici, e viene posta maggiore attenzione anche alla verifica dell'effettiva acquisizione linguistica degli studenti;
- *Un interesse crescente nei confronti della motivazione degli allievi:* come è stato ribadito precedentemente, la motivazione nei bambini più grandi cambia; in essi aumentano gli interessi personali e la motivazione verso l'apprendimento della lingua inglese può talvolta diminuire. L'inglese può essere avvertito come una lingua distante, il cui studio non ha un ritorno immediato; il compito dell'insegnante sotto questo aspetto è quello di avanzare una didattica basata sulla varietà delle strategie, dei materiali, delle attività proposte, delle modalità di organizzazione del lavoro, prendendo in considerazione anche gli interessi degli allievi, al fine di risvegliare il piacere per l'apprendimento dell'inglese;
- *Momenti di meta-cognizione:* verso le fasi finali dell'Unità di Acquisizione è possibile proporre le prime riflessioni sulla lingua, attraverso percorsi induttivi guidati dall'insegnante, il quale incoraggia i bambini a formulare e verificare le ipotesi sulla lingua (Daloiso, 2012).

4.2.1 *La dimensione psicologica del contesto di apprendimento*

Gardner e Lamber (1972) sostengono che l'impegno nello studio può essere influenzato negativamente se lo studente assume un atteggiamento ostile nei confronti della lingua o della cultura straniera in questione. Al contempo, un'attitudine negativa verso la scuola intaccherebbe significativamente l'interesse per lo studio in generale e, in particolar modo, per l'apprendimento linguistico (Gardner, 1985). All'interno del contesto scolastico, un atteggiamento avverso nei confronti dell'apprendimento della lingua inglese è dovuto ad una diminuzione dell'autostima, conseguenza di un metodo didattico inadeguato, da un legame complesso con l'insegnante o da un'atmosfera competitiva e ansiogena. Nei bambini, la motivazione ad imparare viene maggiormente stimolata attraverso il conseguimento e il riconoscimento da parte dell'adulto per i risultati positivi raggiunti. Con il passare del tempo, questa sensazione lascia il posto a un sistema di auto-ricompensa che fa venire meno il bisogno di approvazione esterna. Al contrario, di fronte agli insuccessi, il bambino dipende ancora molto dal giudizio degli altri e tende a manifestare stati d'ansia nei confronti dell'apprendimento, una diminuzione della motivazione e, di conseguenza, della competenza stessa. Il docente può giocare un ruolo fondamentale nell'abbattere questi muri di incertezze e favorire il recupero dell'autostima, per mezzo di attività didattiche che, sebbene si focalizzino sull'apprendimento linguistico, esaltano anche le abilità in cui lo studente si sente maggiormente capace (Mazzotta, 2012).

Un altro fattore importante da non sottovalutare è la tensione che potrebbe crearsi all'interno della classe. Un clima più collaborativo può invece aiutare anche il bambino più ansioso che, non sentendosi bloccato dal pensiero della competizione, si rilassa sapendo di avere un ruolo preciso e alla pari all'interno del gruppo. Per aumentare la cooperazione tra gli alunni e favorire così questo tipo di clima, vengono chiamate in causa le capacità dell'insegnante di gestione della classe e delle attività. Egli dovrà essere in grado di stimolare l'empatia tra i bambini favorendo un atteggiamento di aiuto reciproco e desistendo a comportamenti autorevoli o fortemente valutativi. Un ambiente di apprendimento disteso e lontano dalla

competizione risulta essere una condizione imprescindibile per la riduzione dell'ansia, che non è però isolabile dalle altre variabili di apprendimento, e non può essere nemmeno rimossa completamente, in quanto troppo legata alla personalità singola di ciascun individuo e dalle condizioni che l'hanno scatenata (Mazzotta, 2012).

Alla luce di tutto ciò, i docenti possono rivalutare il rapporto tra l'apprendimento e le emozioni e concentrarsi sul *piacere*, un aspetto centrale della motivazione. Damasio e Immordino-Yang (2007) affermano “*We feel, therefore we learn*”, tutto ciò che genera emozione è punto di partenza per favorire l'apprendimento. Ci emozioniamo quindi apprendiamo. Attraverso le emozioni positive si crea il giusto atteggiamento nei confronti dell'imparare e, così facendo, all'insegnante basterà offrire una nuova attività, o nuovi elementi al fine di stimolare emozioni positive che porteranno a un efficace processo di apprendimento. Stimoli positivi sin dalle prime fasi dell'apprendimento limitano il manifestarsi di filtri affettivi (Balboni, 2015).

Volgendo un rapido sguardo sui meccanismi innescati da un'Unità Didattica o di Acquisizione (approfondite nel prossimo paragrafo), si nota come i processi didattici che avvengono durante le prime tappe dell'Unità rappresentano le *linee d'azione* per la comprensione del testo orale o scritto che sopraggiungerà nella fase successiva della globalità, in cui le emozioni giocheranno ancora una volta un ruolo essenziale (Mezzadri, 2015).

4.2.2 L'organizzazione dell'intervento didattico: l'Unità di Acquisizione

Intorno agli anni Settanta nasce nell'ambito della didattica delle lingue un nuovo modello didattico, l'*Unità di Acquisizione*, chiamata anche di *Apprendimento*, definito sulla base dei principi della psicologia della Gestalt¹⁹ secondo cui la percezione è caratterizzata da una sequenza di tre fasi: una globale, una analitica e una conclusiva che prevede la sintesi, ovvero quel processo che permette di *recepire e/o acquisire* ciò che è stato in precedenza *percepito* (Balboni, 2015). L'unità “naturale” di acquisizione verte quindi sulle tre fasi della percezione: GLOBALITÀ → ANALISI → SINTESI, le quali rispecchiano le modalità di funzionamento del cervello. Un altro elemento che

¹⁹ Cfr. cap. 4, paragrafo 4.1.

caratterizza l'Unità di Apprendimento è la *motivazione*. Essa copre la fase iniziale di ogni unità ma è allo stesso tempo presente durante tutto il suo svolgimento. Come risultato, gli studenti saranno immersi in una motivazione che è costante. Un modello di insegnamento linguistico fondato su questa sequenza garantisce azioni didattiche coerenti e inclusive che rispettano le differenze individuali e gli stili di apprendimento di ogni alunno (Mezzadri, 2015). Lo studente e il suo processo di acquisizione sono posti dunque al centro, secondo l'ottica di una glottodidattica umanistico-affettiva (Balboni, 2015).

Fasi dell'Unità di Acquisizione:

- *Motivazione*: stimola l'interesse degli studenti attraverso codici e linguaggi diversi e li guida a "tirar fuori" le loro preconcoscenze sul tema; orienta altresì gli alunni alla comprensione del testo che dovranno ascoltare o leggere attraverso l'analisi degli elementi contestuali e paratestuali (titolo, immagini, parole chiave, autore, ecc.);
- *Globalità*: durante questa fase gli studenti vengono esposti alla lingua, ovvero si addentrano nel testo (orale o scritto) e svolgono le prime attività per la sua comprensione globale. Quindi, ad esempio, in una fase di globalità, che ha come obiettivo l'emisfero destro, si chiederà agli studenti di completare delle griglie (non verranno proposti esercizi di grammatica);
- *Analisi*: il focus è ora la scoperta della lingua, ossia delle forme, del lessico e delle strutture che rappresentano l'obiettivo di apprendimento dell'unità. Prevede attività che consentono di fissare, manipolare, esercitare e trasformare tali elementi. Nell'analisi, che ha invece come obiettivo l'emisfero sinistro, lo studente sarà chiamato ad esplorare l'aspetto della lingua che è frequente nel testo e che il docente o l'Unità di Acquisizione ha posto come obiettivo di quella lezione.
- *Sintesi*: questa fase prevede la fissazione e il reimpiego delle strutture che erano state oggetto di analisi nelle fasi precedenti. Entrambi gli emisferi vengono coinvolti e si propongono attività di simulazione che permettono una riproduzione via via più autonoma della lingua.

- *Riflessione sulla lingua*: in questa fase le attività proposte conducono gli studenti a riflettere sui meccanismi delle strutture, del lessico e degli elementi grammaticali fissati e riutilizzati nelle fasi precedenti.

Ogni materiale presentato all'allievo va esplorato attraverso le fasi globalità→analisi→sintesi, che si sviluppano anche nell'*Unità Didattica*, la quale rappresenta un modello operativo "tradizionale" più lungo e caratterizzato da più fasi: *motivazione, globalità, analisi, sintesi, verifica, rinforzo, recupero* (Figura 10). Le Unità Didattiche sono *flessibili*, ovvero fondate sull'ordine naturale di acquisizione, e *integrabili*, ossia implementate da *rinforzo* o da *recupero*. Il primo riguarda un aspetto specifico della lingua, il secondo riguarda l'intera conoscenza linguistica. L'Unità Didattica da una parte è considerata un modello autosufficiente; dall'altra, può diventare un insieme di Unità di Apprendimento interconnesse tra di loro.

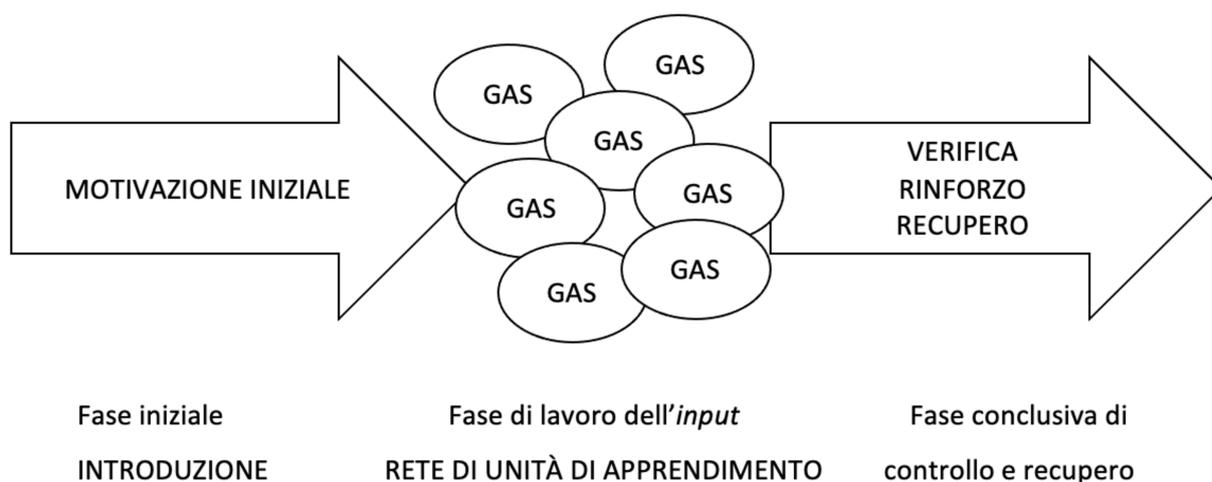


Figura 10. L'Unità Didattica come rete di Unità di Acquisizione (Serragiotto, n.d., p. 42)²⁰.

Considerato che l'ambiente scolastico è un contesto formale in cui la LS non viene presentata in modo naturale e l'esposizione alla lingua inglese risulta limitata, la motivazione e il controllo sono momenti fondamentali nella pratica didattica. La fase motivazionale prevede il recupero delle preconcoscenze degli studenti, cercando altresì

²⁰ <https://docplayer.it/31016229-Principi-operativi-di-glottodidattica-e-fattori-che-influenzano-l-acquisizione.html>

di rendere omogenee le conoscenze all'interno del gruppo e di offrire alcuni termini chiave per comprendere il testo (Mezzadri, 2015). Durante la fase di controllo avvengono la *verifica* e la *valutazione*. La fase di verifica include attività di *testing diffuso* e *test di verifica finale*; il *testing diffuso* prevede che ciascun *feedback* dello studente offra un'opportunità per verificare il proprio sviluppo interlinguistico. Le principali tipologie di valutazione prevedono, invece, la valutazione *iniziale* che mira a esplorare i prerequisiti degli studenti, la valutazione *formativa* che avviene in itinere e, infine, quella *sommativa* ha luogo generalmente al termine dell'unità (Balboni, 2015).

In sostanza, richiamando brevemente il concetto centrale dell'Unità Didattica e di Acquisizione, in conformità con i principi di bimodalità e direzionalità, nelle prime fasi dell'insegnamento-apprendimento sarebbe consigliato motivare gli studenti facendo leva sulla dimensione affettiva e logica, quindi coinvolgendo sia la modalità destra che sinistra (bimodalità). Nel primo caso si incrementerà la curiosità e il piacere nei confronti di lingue e culture diverse, la stimolazione dell'aspetto "logico", invece, si effettuerà attraverso la formulazione di ipotesi sui contenuti o su concetti linguistici che andranno poi verificate. In un secondo momento, ci si occuperà dell'analisi attraverso tecniche che coinvolgono la modalità sinistra (direzionalità). È così che l'insegnante può proporre esercizi, spiegazioni grammaticali e la riflessione sulla lingua (Balboni, 2015).

4.2.3 Il ruolo dell'insegnante

L'azione didattica è analizzata attraverso il modello tripartito, i cui elementi costitutivi interagiscono attivamente e vicendevolmente tra di loro. Essi sono rappresentati dalla *persona che apprende*, la *persona che insegna*, e l'*oggetto che deve essere appreso*. Il docente, che si posiziona sul(la) fondo e svolge un ruolo di "regista", aiuta le altre figure a mettersi in relazione, bilanciando tutta l'azione didattica (Balboni, 2015). Come sosteneva Wilhelm Von Humboldt (1767-1835), ai bambini non si "insegna" una lingua straniera, ma si possono solo creare le condizioni affinché venga appresa. Durante il processo di insegnamento di una LS, gli studenti devono quindi essere posti nella miglior condizione per impararla: "*the rule of forgetting*" di Krashen

(1983) risulta dunque un aneddoto efficace, perché è esattamente così che ognuno impara la propria L1, ovvero ascoltando e parlando. Nel caso dell'insegnamento di una lingua straniera a bambini, anche il *gioco* favorisce questa regola²¹. Gli alunni, quando vengono posti in una situazione di gioco, dimenticano che stanno imparando: predisporre attività ludiche distoglie l'attenzione dei bambini dai contenuti linguistici sollecitati nel compito, perché la loro attenzione è piuttosto focalizzata sul gioco e sulle sue dinamiche (Mori, 2019).

L'insegnante agisce in maniera rilevante anche sul piano psico-affettivo, offrendo sostegno psicologico agli studenti, affinché l'ansia e i filtri affettivi si indeboliscano (Mezzadri, 2015), a favore della motivazione che richiede invece di essere stimolata e mantenuta viva continuamente (Santipolo, 2012). Prima di ogni intervento didattico il docente si dedica allo studio del progetto educativo che ritiene opportuno proporre, ovvero si occupa della progettazione delle lezioni e della programmazione delle attività. A tal fine, il docente dovrebbe interessarsi a conoscere i bambini, le loro passioni, i loro interessi, e considerare i bisogni dei singoli allievi, riflettendo sulle loro individualità (Mezzadri, 2015). Dopodiché, l'azione dell'insegnante assumerà un carattere dinamico: si alterneranno momenti di uscita dalla scena didattica, comparse da dietro le quinte e ritorni in primo piano, sulla base delle esigenze manifestate dai bambini in quei precisi istanti, garantendo loro, in qualsiasi caso, un monitoraggio costante.

Un'altra competenza che l'insegnante deve sviluppare è la *competenza glottomatetica* (punto di partenza dell'acquisizione). Si tratta della competenza di imparare ad imparare lingua che il docente deve riflettere sia su se stesso che sui suoi alunni. Significa offrire e possedere tutti quegli strumenti che consentano di continuare ad imparare la lingua in autonomia. Domande come "Quale attività ti è piaciuta di più?", "Quale ti ha divertito di più?" aiutano gli studenti (di qualsiasi fascia d'età) a sviluppare una consapevolezza circa il proprio stile di apprendimento. L'alunno in questo modo, non raggiungere soltanto i necessari obiettivi didattici, ma sperimenta e accresce altresì la sua autonomia (Mezzadri, 2015).

²¹ Cfr. 4.1.2.

Rispetto alla preparazione professionale e all'adeguamento della propria azione didattica, l'insegnante può davvero fare molto affinché gli studenti possano raggiungere gradualmente buoni risultati: valorizza, ad esempio, il tempo dedicato a far scoprire il significato di una parola (che non è tempo perso), guidando gli studenti e aiutandoli a diventare sempre più autonomi in questo processo. Di fronte alle dinamiche *standard* in cui lo studente chiede "Cosa vuol dire questa parola?" e l'insegnante che risponde "Vuol dire ...", si dovrebbe cambiare prospettiva e abbracciare un'impostazione didattica che dilata i tempi e modifica l'impegno cognitivo dello studente. L'insegnante sarebbe dunque chiamato a rispondere con un richiamo agli alunni: "Secondo voi?", ponendo l'accento sugli aiuti che si possono rintracciare all'interno del testo, del cotesto, del paratesto, del contesto: "Ascoltiamo quello che viene detto prima", "Osserva l'immagine", "Che cosa ti suggerisce il titolo che abbiamo analizzato prima di iniziare l'ascolto?" (Mezzadri, 2015).

A fronte di queste considerazioni, un breve cenno va posto sulla quantità di tempo in cui il docente si pone in primo piano rispetto al tempo totale della lezione, in quanto si tratta di un aspetto utile per riconoscerne lo stile didattico: quanto più l'insegnante parla, tanto meno lo faranno i suoi alunni, che considereranno il docente come l'unico protagonista della lezione. Come ricorda l'antico motto confuciano, citato da Balboni (2015, p. 107):

*"dimmi... e io dimentico;
mostrami... e io ricordo;
fammi fare... e io imparo."*

4.3 Le fasi della comprensione orale

Nel secondo capitolo sono state delineate alcune teorie che possono aiutare a capire i meccanismi alla base della comprensione, e si ritiene ora indispensabile riflettere sulle scelte didattiche in grado di tradurre in pratica il quadro di riferimento teorico. Lo scopo della riflessione che verrà presentata nei seguenti paragrafi destinati all'ascolto consiste nel permettere all'insegnante di *(in)formarsi* su come determinati strumenti e tecniche glottodidattiche possano essere considerati alla luce dello sviluppo dell'abilità di comprensione.

Come abbiamo delineato fin qui, sulla scia di una prospettiva umanistico-affettiva, l'insegnamento della lingua straniera deve rispettare i tempi e i modi dell'imparare umano; si consiglia dunque di lavorare prima con le abilità orali, e in un secondo momento con quelle scritte, così come si raccomanda di rispettare la necessità di conferire maggior spazio alla ricezione orale, soprattutto nelle fasi iniziali dell'apprendimento (Mezzadri, 2015). L'ascolto pertanto dovrà essere introdotto dall'insegnante in maniera altamente strutturata, ma vissuto dal bambino in modo del tutto naturale, preferibilmente attraverso attività ludiche, creative ed interattive, accompagnate da diversi tipi di linguaggio, anche non verbale come la musica, il movimento e le immagini (Capperucci, 2017). Anche Tomlinson (2011) ritiene che si debba dare avvio all'insegnamento di una LS partendo da un approccio legato alla comprensione orale, in cui i bambini ascoltano storie nella lingua di destinazione, che sono rese accessibili attraverso l'uso di effetti sonori, aiuti visivi e movimenti drammatici da parte dell'insegnante. In questo senso, avere un pupazzo in classe che si esprime soltanto in inglese può risultare un espediente davvero utile e simpatico, una piacevole risorsa per l'insegnamento della lingua (Drago, 2012). Proprio per le caratteristiche dell'ascolto in classe, definite nel secondo capitolo, è possibile affermare la crucialità del ruolo svolto dall'insegnante nel creare le condizioni affinché, preferibilmente durante ogni lezione, l'abilità di ricezione orale venga praticata, attraverso strategie e processi che permettano di ottimizzare in maniera realmente significativa il livello di capacità di ascolto. Purtroppo è piuttosto frequente incontrare insegnanti che enfatizzano il prodotto, il risultato, ad esempio, delle risposte esatte

date in un'attività di comprensione, demotivando e mortificando lo studente che non riesce a comprendere le informazioni necessarie per quelle risposte, creandogli filtri affettivi (Mezzadri, 2015).

Un altro compito importante del docente risiede nel parlare in inglese il più possibile durante la lezione, favorendo quindi una maggior esposizione alla lingua; i bambini avranno così più possibilità di imparare a capire e a parlare la lingua inglese attraverso le varie attività didattiche proposte (Notini & Isidori, 2007). In uno dei "listening principles" introdotti da Harmer (2007) – che hanno lo scopo di aiutare gli studenti a cimentarsi nell'ascolto di una LS con maggior serenità per sviluppare e migliorare le loro abilità ricettive – viene evidenziato quanto sia importante incoraggiare gli studenti ad ascoltare la lingua il più possibile: *the more, the better*. Infatti, il successo o l'insuccesso dell'insegnamento della lingua inglese ai bambini è condizionato da quanto e ugualmente da come essi sono esposti alla LS; considerato che generalmente la loro esperienza della lingua fuori dall'aula è alquanto limitata, l'insegnante dovrebbe far sì che l'inglese sia ascoltato e parlato durante le lezioni sia dal docente che dagli alunni. Con questo non si sta affermando che l'insegnante non possa utilizzare la LM: esisteranno sempre delle situazioni in cui non sarà possibile farne a meno. Ciò nonostante, il docente si dovrà impegnare organizzando il suo lavoro in modo da ridurre l'utilizzo della prima lingua fino allo stretto indispensabile. Per fare questo, il docente dovrà necessariamente approfondire e migliorare la sua conoscenza personale della lingua inglese, raggiungendo un livello che gli consentirà di sostenere il più possibile la lezione attraverso l'uso della lingua straniera (Notini & Isidori, 2007).

Da ultimo, un buon insegnante dovrebbe sfruttare consapevolmente i materiali di ascolto, considerando l'energia e il tempo spesi nella scelta degli stessi e nella preparazione dell'ascolto. A tal proposito, prezioso è il "format for the listening lesson" proposto da Field (2009), composto da tre fasi, ovvero le fasi di *pre-listening*, *while-listening* e *post-listening*, che può inserirsi all'interno del modello di Unità Didattica e di Apprendimento basato sulla tripartizione gestaltica globalità-analisi-sintesi, esposto nei precedenti paragrafi.

4.3.1 *Pre-ascolto*

L'ascolto è considerata l'abilità linguistica che, specialmente nelle prime fasi dell'apprendimento, produce maggiori difficoltà negli studenti. Questo accade perché essi si sforzano di capire ogni minima parola di ciò che ascoltano, cosa che in realtà non succede nemmeno con la L1. In questo caso, è molto importante il lavoro preparatorio al compito di ascolto che l'insegnante si impegna a predisporre con attenzione (Capperucci, 2017). Si tratta del *pre-listening*, ovvero quella parte del percorso didattico che anticipa l'esposizione globale al testo (Mezzadri, 2015). Prima di addentrarsi nel testo che Freddi definisce "*pivot*" (Freddi, 1994, p.112) per la sua centralità, è necessario dedicarsi alla preparazione del percorso.

Di norma, gli studenti dovrebbero venire esposti all'ascolto vero e proprio solamente dopo aver attivato l'*expectancy grammar* nel miglior modo possibile. Per raggiungere questo scopo, il docente può focalizzarsi sulla fase iniziale della *motivazione* che rappresenta un ponte naturale verso la fase della globalità (Mezzadri, 2015). Innanzitutto, l'insegnante dovrebbe verificare il livello di difficoltà della prova di ascolto; dopodiché, è invitato a stimolare e preparare gli alunni all'esposizione al testo, avvalendosi di una serie di tecniche e strategie. Si ritiene fondamentale sottolineare nuovamente che, durante questa prima fase, non si cerca soltanto di preparare lo studente all'apprendimento sotto il punto di vista psico-affettivo, né si creano solamente i presupposti motivazionali per un miglior apprezzamento del testo (Cardona, 2001), ma il suo ruolo consiste anche nell'attivare l'*expectancy grammar* necessaria a far "pre-comprendere" il testo. Lo studente, guidato dall'insegnante, comincerà dunque a formulare le prime ipotesi sul possibile contenuto del testo che andrà ad ascoltare, sfruttando diversi stimoli: può essere utile illustrare brevemente il contesto attinente alla prova di ascolto, meglio se riferito a situazioni vicine all'esperienza del bambino. Infatti, nella realtà la capacità di ascolto è accompagnata da un'ampia varietà di stimoli situazionali, oltre che auditivi anche visivi, che sono connessi alla familiarità del luogo, alle azioni che si svolgono in quel determinato ambiente, al linguaggio corporeo, e così via. In un'attività scolastica, che è per la maggior parte simulata e resa quanto più autentica possibile, non sempre si trovano

questi aiuti; proprio per questo è importante che gli insegnanti anticipino il contesto dell'attività di ascolto al fine di consentire la decodifica del messaggio (Capperucci, 2017). Ma attenzione: più cose vengono spiegate agli studenti, meno sentiranno il bisogno di ascoltare la registrazione, il video o la storia raccontata dal docente per ricavare le risposte agli interrogativi posti. Il criterio dovrebbe essere: "Cosa saprebbe già l'ascoltatore nella vita reale prima dell'inizio del discorso?". Un altro modo per creare motivazione prima dell'ascolto del testo è quello di scrivere o comunicare il titolo del brano e chiedere agli studenti di prevedere cosa ascolteranno. Una volta che hanno creato una serie di aspettative, l'obiettivo della seconda fase di ascolto è verificare quali delle loro previsioni si dimostrano corrette e quali no (Field, 2009).

Dopo aver indicato il contesto a cui si riferisce la prova, l'insegnante può avanzare alcune domande di *pre-listening* per osservare le risposte degli studenti e la loro familiarità con il compito. Possono essere le "quattro chiacchiere" sul tema, i riferimenti concessi verbalmente dal docente, gli spunti di riflessione che suggerisce. Le domande in questa fase hanno anche il compito di richiamare il lessico necessario per comprendere il contenuto generale dell'ascolto. In questo senso, il lavoro sulle parole chiave è prezioso in quanto la presenza all'interno del testo di termini complessi potrebbe rendere l'*input* incomprensibile (Mezzadri, 2015). Ci sono diverse ragioni per non pre-fornire *tutto* il lessico sconosciuto di un testo. Innanzitutto, ci vuole tempo, che è molto meglio spendere per ascoltare; in secondo luogo, perché è molto importante lasciare gli studenti anche un po' "impreparati": in un incontro di ascolto nella vita reale, inevitabilmente, ci saranno parole che non conoscono e a cui devono far fronte da soli, non c'è nessun insegnante o dizionario a portata di mano per spiegare ogni parola di un discorso. Di solito, si presume che il modo in cui un ascoltatore affronta una parola sconosciuta è quello di elaborare il suo significato dal contesto in cui si presenta. Una terza considerazione è l'effetto sul processo di ascolto. Insegnando in anticipo tutte le nuove parole di una registrazione/video/storia letta dal docente, indipendentemente dalla loro importanza, l'insegnante incoraggia lo studente ad ascoltare quelle parole. Risultato: l'attenzione è focalizzata sulla lingua piuttosto che sul significato. Essa può anche essere mal indirizzata verso parti

dell'ascolto che non sono strettamente pertinenti all'argomento principale. La strategia più opportuna è dunque quella di pre-fornire solo le parole critiche. Per "critiche" si intendono quelle parole senza le quali il testo non potrebbe essere compreso. In un qualsiasi testo d'ascolto, ci dovrebbero essere pochissimi elementi critici, al massimo quattro o cinque (Field, 2009).

Di valido aiuto è altresì l'utilizzo delle immagini e di altri elementi paratestuali che affiancano il testo, l'uso di diversi canali e linguaggi e l'esposizione a *relia*, oggetti, documenti, ecc. che hanno una funzione analoga a quella delle parole chiave, ovvero aiutano lo studente ad ipotizzare i contenuti del testo (Mezzadri, 2015); l'insegnante dovrebbe quindi servirsi il più possibile di materiale "visibile" affinché i bambini vedano e toccano gli elementi che danno avvio a delle ipotesi sul testo (Notini & Isidori, 2007).

4.3.2 Durante l'ascolto

La fase successiva, il *while-listening* (Field, 2009), ovvero l'ascolto vero e proprio, si avvale di una serie di tecniche che seguono i precetti dell'ormai affermato Approccio *Task-based* in cui lo studente durante l'ascolto è chiamato a svolgere attività cognitive e operative basate su compiti, dalla lingua inglese *task* (Mezzadri, 2015). Secondo Van den Branden (2006) si tratta di *task* che non hanno finalità linguistiche, bensì si focalizzano sul significato e sull'uso autentico della lingua; per questo motivo, essi portano con sé numerosi vantaggi, soprattutto da un punto di vista motivazionale. Tuttavia, i *task* coinvolgono anche delle difficoltà, che possono però ridursi quando si prendono in considerazione le caratteristiche dello studente, riflettendo e agendo in base ad esse. Inoltre, Nunan (2004) sottolinea come l'approccio *Task-based* promuova le preziose esperienze personali dell'allievo, che concorrono ad accrescere l'apprendimento in classe. Così facendo si stabilisce una relazione reciproca tra l'uso della lingua che lo studente fa durante l'apprendimento in aula e fuori dall'aula (Birello, M., Odelli, E. et al, 2017).

Nella fase di *while-listening*, gli studenti sono dunque invitati a svolgere dei *listening task* di vario genere e ricercare informazioni, in un primo momento più

generali e successivamente più specifiche. Durante questa fase è consigliabile ripetere l'ascolto più di una volta, in modo che i bambini possano sentirsi a proprio agio (Capperucci, 2017). Viene pertanto proposto un ascolto a due livelli: *extensive listening* e *intensive listening* (Field, 2009). Gli studenti, quantomeno al momento del primo ascolto, non dovrebbero prendere appunti o distrarsi volgendo lo sguardo verso le immagini, i disegni o altro, ma dovrebbero essere invitati a focalizzare la loro attenzione solamente sul testo, al fine di comprenderne almeno il significato generale (Capperucci, 2017). Questa fase di ascolto estensivo assicura una certa familiarità con il tema principale e il linguaggio presentato (Harmer, 2007), e il tipo di domanda che l'insegnante potrebbe porre è estremamente generale: "Chi sono le persone che parlano?", "Di cosa stanno parlando?", un'altra particolarmente interessante "Come si sentono? Arrabbiati, felici, delusi?". Durante gli ascolti successivi, i bambini, ora familiari con il contenuto generale del testo, sono in grado di ascoltare e focalizzarsi su informazioni più specifiche con maggior facilità, e di rispondere a domande più mirate (Field, 2009). Durante l'ascolto intensivo gli studenti rafforzeranno la decodifica delle informazioni e fisseranno alcuni concetti o parole chiave contenute nel testo (Capperucci, 2017).

È importante sottolineare che se i *task* vengono presentati solo dopo che il testo orale è stato ascoltato, gli studenti ascolteranno in modo molto poco mirato. Non è per loro chiaro dove dirigere l'attenzione e la capacità di rispondere dipende dalle parti del *listening* su cui si sono focalizzati. Le loro risposte diventano anche fortemente dipendenti dalla memoria e il ricordo diventa inaffidabile mano a mano che l'insegnante pone sempre più domande. Sarebbe opportuno quindi proporre i *task* prima del secondo ascolto, affinché gli studenti sappiano in anticipo cosa stanno ascoltando. Se muniti di griglie illustrate, o altri simili supporti, essi possono annotare le loro risposte anche durante l'ascolto e la loro capacità di rispondere non dipenderà dalla loro capacità di ricordare ciò che è stato detto (Field, 2009). Inoltre, l'insegnante dovrebbe lasciare anche il tempo agli studenti di completare le loro risposte e, prima di sottoporle all'intera classe, di rispondere a coppie o a piccoli gruppi, in quanto questa fase della lezione può risultare spesso difficile. Dopodiché, il docente, anziché

confermare o meno l'esattezza delle risposte, si limiterà ad annotarle per poi ripetere nuovamente l'ascolto; solo alla fine indicherà la soluzione corretta alle domande poste (Goh, Taib, 2006).

In aggiunta, l'ascolto estensivo potrebbe essere messo in discussione per il fatto che, nella vita reale, l'individuo non ha l'opportunità di ascoltare più volte; tuttavia, anch'esso presenta un vantaggio: è ricco di stimoli visivi che stabiliscono sia il contesto della conversazione sia i rispettivi ruoli dei partecipanti. In una scena che si svolge al supermercato, vedremo una cassa con un individuo che probabilmente porta al collo un tesserino, e un altro individuo con un carrello, dall'altro lato della cassa, che dispone le cose che ha deciso di comprare sopra di essa. La nostra comprensione della conversazione potrebbe essere aiutata ancor di più dalle espressioni facciali e dai gesti delle persone coinvolte nella scena. Niente di tutto questo è disponibile quando uno studente sta ascoltando da una registrazione audio. Riconoscendo il problema, gli insegnanti fanno sempre più uso di materiali visivi tramite il supporto del video. Si potrebbe sostenere che, quando questo tipo di informazione visiva è disponibile, è come se la fase di ascolto estensivo fosse messa in ombra e diventasse meno allettante. Nonostante vi sia lo stimolo visivo, dobbiamo anche tenere presente che la situazione in cui sono posti gli studenti, seduti ad ascoltare una registrazione in un'aula, è una situazione artificiale. Come Brown e Yule (1983) sottolineano, ascoltare da dietro le quinte il dialogo di qualcun altro piuttosto che parteciparvi non è un'attività di ascolto convenzionale. È giusto cercare il più possibile di riprodurre situazioni di vita reale, ma nella realtà una conversazione fornirebbe all'ascoltatore la possibilità di interrompere l'oratore e chiedere un chiarimento rispetto a ciò che non si era capito. Per questi motivi, la maggior parte degli insegnanti continua a favorire un primo ascolto che permette agli studenti di farsi un'idea generale di quello che sta succedendo. In effetti, la fase di ascolto estensivo offre molto di più che compensare i limiti di una registrazione audio: rappresenta un momento indispensabile anche per gli alunni che faticano di più. Essi possono aver capito molto poco la prima volta, ma le risposte date dagli altri compagni forniscono loro alcuni punti di riferimento per il secondo o terzo ascolto. Infatti, ogni ri-ascolto aiuta tutti gli alunni della classe ad

estendere la propria comprensione. Un tempo si pensava che la ripetizione dell'audio sonoro permettesse di prestare attenzione alla *forma* della lingua, per contro oggi si riconosce che l'ascolto ripetuto permette all'allievo di rispondere al contenuto di un testo, oltre che alla lingua (Harmer, 2007).

4.3.3 Post-ascolto

Nella fase finale, il *post-listening* (Field, 2009), è richiesto agli studenti di svolgere *task* basati sui contenuti del testo orale, con lo scopo di far loro riflettere sull'esperienza di ascolto, di verificare la comprensione e, per i più grandi, di utilizzare le conoscenze acquisite per lo sviluppo delle altre abilità linguistiche. Sono possibili, inoltre, eventuali espansioni di quanto proposto su vari piani: linguistico, culturale, delle strategie d'apprendimento, ecc. (Capperucci, 2017). È anche il momento ideale per spostare l'attenzione su un aspetto che emerge frequentemente nelle tracce sonore, ovvero le funzioni linguistiche (rifiutare, chiedere scusa, offrire, ecc.) che sono relativamente difficili da insegnare in modo isolato; durante il *post-listening* vale dunque la pena fermarsi brevemente per praticarle.

4.4 Tecniche e attività per lo sviluppo delle abilità di comprensione orale

Alla luce di tutti i precedenti ragionamenti, si illustrano ora più nel dettaglio alcune tecniche progettate per lo sviluppo delle abilità di comprensione orale in classe. Queste tecniche hanno lo scopo di far percepire l'errore positivamente, portando lo studente a crescere non solo dal punto di vista linguistico, ma anche cognitivo. Diventa un gioco con se stessi, all'interno di un ambiente di apprendimento in cui ciascun bambino può contribuire in più modi per attingere a tutte le sue conoscenze (Balboni, 2014).

Abbinamento immagini a personaggi, azioni, luoghi

Dopo aver ascoltato la traccia sonora o la storia raccontata dal docente, quest'ultimo chiede agli studenti di svolgere un *task* che prevede la combinazione tra determinati dati del testo e immagini o singole parole. Le attività di abbinamento si possono proporre anche ai livelli iniziali, poiché, se calibrate in base all'età dei destinatari, possono diventare anche molto semplici. Esse, infatti, supportano il processo cognitivo del bambino attraverso elementi non verbali, come le immagini. Di fronte a bambini più grandi, della fascia d'età 8-10 anni, tale attività si può realizzare in modo più complesso: gli alunni potrebbero essere invitati a ordinare correttamente le componenti del testo, numerando le sequenze del brano ascoltato (Torresan, 2012).

Abbinamento di battute alle vignette

In questo caso l'attività può essere proposta soltanto ai bambini che si sono già avvicinati all'abilità scritta, in quanto questa tecnica consiste in delle nuvolette vuote che lo studente dovrà riempire con le battute di parte o di tutti i personaggi. Il percorso di comprensione verbale è quindi supportato dalle immagini che contestualizzano visivamente il testo. Dopo l'ascolto del testo, quindi, gli alunni sono chiamati ad inserire o a scrivere le battute mancanti nelle vignette, senza preoccuparsi della correttezza della scrittura delle parole, poiché lo scopo non è quello di valutare l'aspetto linguistico, bensì la comprensione. Nella pratica dell'ascolto questa tecnica consente di verificare non tanto la comprensione globale del testo, quanto piuttosto una comprensione più dettagliata (Mezzadri, 2015).

La procedura cloze

Il *cloze* si costruisce e si svolge seguendo dei criteri piuttosto semplici: 1. Selezionare un testo; 2. Eliminare alcune parti di esso; 3. Ricostruirle. Esistono diverse varianti e in questo luogo si terranno in considerazione solamente quelle adatte alle fasce d'età considerate: primo biennio della primaria e ultimo triennio. Il *cloze facilitato*, andrebbe proposto durante le fasi iniziali e con i bambini che sanno leggere e scrivere, e fornisce le parole da inserire all'interno del testo (spesso però l'insegnante

può decidere di aggiungere anche un intruso, ovvero una parola inutile, per dare un tocco ludico a questa tecnica); i *cloze orali* si svolgono invece con l'uso del registratore audio o video. La traccia sonora viene fatta partire e, di tanto in tanto, viene inserita una pausa in cui gli studenti devono provare ad immaginare non tanto la singola parola, quanto piuttosto la frase o il concetto che seguiranno; la correzione avviene semplicemente togliendo la pausa (Balboni, 2014).

Eliminazione progressiva chiave

Quest'attività prevede una lista di parole o di immagini di oggetti, scene o altro in numero maggiore rispetto a quelle presenti nel testo. Durante l'ascolto, gli studenti dovranno individuare e segnare quelle che vengono effettivamente evocate. Si tratta, altresì, di una tecnica a carattere integrato, utile non solo per l'ascolto, ma anche per la fissazione del lessico che può avvenire mediante la contrapposizione di coppie di opposti: bello/brutto, giovane/vecchio, ecc. (Mezzadri, 2015).

Risposta fisica a comandi

Si tratta di una tecnica che si realizza ampiamente nel *Total Physical Response* (d'ora in poi TPR) e in altri metodi simili. Gli studenti sono invitati a svolgere attraverso i movimenti del corpo, i comandi pronunciati verbalmente dall'insegnante o dalla traccia audio. Questa tecnica ha un peso significativo nell'educazione linguistica dei bambini, specialmente dei più piccoli, che ancora non hanno imparato ad usare il codice scritto (Mezzadri, 2015). Si rispetta, infatti, il "periodo silenzioso" proprio di questa fase, in cui il bambino, da un punto di vista linguistico, non si sente ancora sicuro per procedere alla produzione, e vengono offerti *input* comprensibili che orientano il focus verso il compito da svolgere anziché sulla forma linguistica (Balboni, 2014). Nel TPR l'insegnante introduce gradualmente i comandi, recitandoli mentre li pronuncia. Inizialmente, gli studenti rispondono eseguendo le azioni mentre l'insegnante le dimostra. Gradualmente, le dimostrazioni del docente vengono rimosse e gli alunni rispondono solo ai comandi verbali (Herrell & Jordan, 2015).

Si è però scoperto un approccio altrettanto vantaggioso, ovvero il *Total Physical Response Storytelling*. Krashen sostiene che “*TPR storytelling is much better than anything else out there*” (Seely & Romijn, 2006, p. 39). A questo proposito, è consigliato:

1. Iniziare con il TPR di base: l’insegnante dà un comando ed esegue l’azione corrispondente per dimostrarne il significato; ripete nuovamente l’ordine e, questa volta, invita i bambini e muoversi in risposta ad esso;
2. Incorporare il TPR manuale: successivamente, il docente utilizza anche gesti o segni delle mani per rappresentare parole o concetti; i movimenti con le mani possono essere combinati con il TPR di tutto il corpo;
3. Dopo aver introdotto con il TPR di base e con quello manuale il lessico che verrà usato nella mini-storia, l’insegnante narra il racconto e fa mimare agli studenti le parole o azioni.

Per esempio, si può raccontare la mini-storia “*I ran to school this morning because it was raining. I got very wet and cold*”, dopo aver introdotto e fatto usare agli studenti una combinazione di TPR delle mani e del corpo intero per le seguenti parole: *I, ran, school, morning, raining, wet, cold*.

Gli studenti dovrebbero recitare le parole mentre l’insegnante racconta la storia più volte (Herrell & Jordan, 2015).

Il TPR è un approccio di apprendimento attivo in grado di sostenere la comprensione in un’atmosfera di bassa ansia (Krashen & Terrell, 1983). Per questo motivo è molto diffuso e gradito sia dagli studenti che dagli insegnanti (Herrell & Jordan, 2015).

Canzoni

Le canzoni sono degli strumenti particolarmente apprezzati sia dai bambini che dagli insegnanti (Mezzadri, 2015). Un'attività collegata all'ascolto di canzoni è il *physical break chants* in cui, sotto la guida delle parole cantate e della musica, i bambini riproducono le azioni evocate e scaricano altresì un po' di energia. Il docente potrebbe porre alla lavagna le immagini degli oggetti nominati nella canzone, affinché i bambini possano ricordare il significato delle parole, e per ogni elemento affiancare gesti e movimenti per aiutarli a comprendere meglio. Quando avranno recepito alcune parole, si possono rimuovere gradualmente le immagini. Più tardi, i bambini possono mimare le rime da soli (Slattery & Willis, 2001).

Le canzoni presentano, però, dei limiti che è importante considerare quando vengono utilizzate a scopo glottodidattico. Esistono, tuttavia, alcune strategie che possono abbattere tali limiti e rendere la canzone maggiormente produttiva sotto l'aspetto linguistico. Gli ostacoli più grandi riguardano la chiarezza della lingua che potrebbe essere compromessa dalla sovrapposizione con la base musicale, dalla presenza di variazioni fonologiche connesse con le scelte musicali dell'autore, oltre che al ritmo e al tono della voce di chi canta, molte volte difficili da comprendere per un parlante non-nativo. Per questo motivo, dinanzi a molteplici versioni della stessa canzone, l'insegnante dovrebbe scegliere la migliore in termini di comprensibilità. Sono sconsigliate anche le versioni cantate proprio dai bambini nativi, in quanto potrebbero compromettere ulteriormente la comprensione del testo da parte dei bambini non nativi. Un altro ostacolo deriva dal carattere strettamente linguistico della canzone. Il docente potrebbe, dunque, accompagnare al testo orale dei supporti visivi che illustrano i contenuti della canzone. Si potrebbero, inoltre, creare delle *flashcards* che i bambini possono vedere mentre cantano. Una valida alternativa è rappresentata dalle *Action Songs*, il cui testo è associato ad una serie di movimenti e azioni che ne facilitano la comprensibilità (Favaro, 2012).

Griglie

La griglia consiste in un'attività di abbinamento tra possibili intersezioni, in cui lo studente è chiamato a indicare le giuste combinazioni. Viene spesso proposta durante la fase di *while-listening* per la sua rapidità di esecuzione; talvolta, è sufficiente infatti inserire una crocetta (Mezzadri, 2015).

Skimming (comprensione globale)

Lo *skimming* rileva la comprensione estensiva che mira a raggiungere il senso generale del testo. Si colloca nella fase di *pre-listening* (Mezzadri, 2015) e può essere supportato da una griglia contenente le sezioni *chi, cosa, quando, come, dove, perché* e altre possibili voci cui trovare risposta, che l'insegnante predispone alla lavagna e che gli studenti copiano sul proprio supporto cartaceo.

Scanning (comprensione dettagliata)

Nel caso dello *scanning* lo studente è invitato a ricercare nel testo informazioni specifiche, senza effettuarne una lettura analitica; nell'individuare i dettagli si recuperano però anche gli elementi utili alla comprensione globale. Balboni (2014) definisce questa tecnica una sorta di gara di intuizione e di rapidità che diminuisce lo stress che potrebbe insorgere negli studenti (Balboni, 2014).

Transcodificazione

Le tecniche di transcodificazione hanno lo scopo di offrire *input* comprensibili focalizzandosi non tanto sulla forma linguistica, bensì sul compito da eseguire; si realizzano attraverso il passaggio dalla lingua, quindi in questo caso specifico dal testo linguistico orale, ad un altro codice, che può essere visivo o cinesico (Balboni, 2014). Ne sono un esempio attività quali *Listening and miming* e *Listen and colour*.

Listening and Miming

Si tratta di un'attività che può essere proposta quando i bambini hanno già familiarità con il lessico del testo ascoltato. Mimare significa recitare in silenzio, senza parlare. I bambini devono ascoltare attentamente quando l'insegnante descrive ciò che devono mimare; in seguito, sono chiamati a decidere come eseguire ciò che viene descritto e successivamente sono invitati a muoversi e recitare, ma senza l'uso della parola. Mimare è più complesso delle semplici attività di TPR, in quanto quest'ultimo implica che i bambini facciano tutto ciò che l'insegnante pronuncia; il mimo permette invece ai bambini di esprimersi più liberamente e creativamente; è inoltre molto adatto alle storie: mentre l'insegnante legge, chiede ai bambini di mimare le azioni chiave (Slattery & Willis, 2001). Se i bambini si trovano in difficoltà e dimenticano cosa significano le istruzioni, hanno la possibilità di guardare i compagni, facendosi guidare e riprendendo il ritmo. L'insegnante può aumentare il numero di istruzioni in sequenza man mano che gli allievi progrediscono e può utilizzare oggetti che rendono il tempo più realistico.

Listen and colour

Colorare è un'attività molto semplice che può essere utilizzata anche durante le lezioni di inglese. È necessario fornire un'immagine ad ogni bambino, il quale dovrà ascoltare le istruzioni dell'insegnante che dirà quali colori usare e cosa colorare (Slattery & Willis, 2001). Un ascolto aggiuntivo verrà impiegato per controllare il proprio disegno. Infine, si lascerà il tempo ai bambini per colorare l'immagine in tranquillità (Torresan, 2012). Per rendere l'attività più sfidante si potrebbero fornire due immagini, ad esempio la prima rappresentante una bambina, la seconda un bambino e dare due istruzioni alla volta come: *Colour his hair brown and her hair black*, ecc. Dopodiché, si potrebbe dividere la classe in due gruppi e utilizzare queste coppie di immagini per giochi come "*Spot the difference*". Si tratta di un'attività di ascolto che può essere svolta quando i bambini possiedono già il bagaglio lessicale richiesto, infatti oltre che mera attività di ascolto, può essere accompagnata ad un momento di memorizzazione del lessico (Slattery & Willis, 2001).

Le attività di ascolto in classe possono essere estese in molti altri modi, con giochi che richiedono un “ascolto attento”. Questi giochi aiutano i bambini a divertirsi e permettono loro di ascoltare l’insegnante che parla in inglese. È il caso di *Simon says*, un gioco d’azione molto diffuso e facile che può aiutare a migliorare le capacità di ascolto. L’insegnante sotto le vesti di *Simon* dà dei comandi ai bambini che hanno il compito di ascoltare attentamente per decidere se rispondere agli ordini o stare fermi. Se l’insegnante dice “*Simon says*”, i bambini devono seguire il suo comando; al contrario, se il docente pronuncia il comando senza la formula “*Simon says*”, gli alunni non dovranno seguire i suoi ordini (Slattery & Willis, 2001).

Non sono invece adatte le convenzionali domande a scelta multipla e vero o falso, in cui i bambini potrebbero ritrovarsi a dedicare una quantità eccessiva di tempo a cercare di stabilire perché una particolare proposizione possa essere sbagliata, piuttosto che concentrarsi su quelle giuste. Queste attività potrebbero essere sostituite da altre più produttive in cui gli studenti devono decidere quali argomenti o punti di una lista sono menzionati nel testo ascoltato (Field, 2009).

Ad ogni modo, l’aspetto più importante è che la pratica di ascolto e lo sviluppo delle abilità cognitive ad essa sottostanti siano *continue*, affinché gli alunni possano apprendere nuovo lessico, strutture, ecc. che più tardi potranno applicare ai fini della produzione orale. La pratica dell’ascolto è, infatti, protagonista attivo del processo di comunicazione, che stimola e accresce i momenti di interazione in classe, tanto importanti per lo sviluppo della produzione orale nei contesti extrascolastici della vita reale (Mezzadri, 2015).

4.4.1 Lo "storytelling"

Si intende dedicare, infine, maggior attenzione alla tecnica didattica dello *storytelling* in quanto risponde appieno allo sviluppo dell'abilità di ricezione orale. I racconti sono materiali d'ascolto efficaci per i bambini che si avvicinano allo studio della lingua inglese. Un caso tipico è l'ascolto dell'insegnante che racconta (non legge parola per parola il testo del libro) una storia, seduto a terra con gli alunni disposti davanti a lui a formare un semi-cerchio. Attraverso la possibilità di utilizzare, altresì, strategie extralinguistiche (ad esempio, la mimica facciale, i gesti, il contatto visivo) e supporti visivi di vario genere (le immagini del libro, pupazzi, oggetti, *flashcards*, ecc.), il bambino è agevolato nella comprensione del testo (Costenaro, 2012). È necessario, però, che l'insegnante predisponga un ambiente di apprendimento realmente efficace, selezionando le storie e adattandole alle competenze degli studenti (Favaro, 2012). Il docente ha a disposizione un ampio ventaglio di storie che può proporre, a partire dalle fiabe o dalle favole classiche con cui gli studenti hanno già familiarità, altre nuove, fino ad arrivare a racconti caratteristici della tradizione anglosassone che stimolano la curiosità dei bambini nei confronti della cultura e delle usanze del popolo inglese, portandoli all'interno di situazioni e avventure che accrescono la loro immaginazione e la partecipazione emotiva. Come si può ben capire, lo *storytelling* è in grado di mettere a contatto il bambino con un linguaggio autentico appartenente al suo universo esistenziale (Mazzotta, 2012); si tratta di una tecnica che non si pone come scopo quello di ricreare l'autenticità del reale, perché, di fatto, è già autentica di per sé (Mezzadri, 2015). La narrazione può innescare un grado di coinvolgimento e di immedesimazione così alto, a tal punto che il bambino, durante l'ascolto della storia, inizia a costruire la propria conoscenza del mondo e di sé, "riconoscendo nelle emozioni dei vari personaggi sentimenti che gli stesso prova" (Favaro, 2012, p. 184). Il racconto di storie è dunque importante per i bambini non soltanto da un punto di vista linguistico (questa tecnica fornisce forme e funzioni linguistiche, elementi grammaticali, lessico, in un contesto significativo e strutturato che sostiene e favorisce la comprensione del mondo narrativo), ma anche sotto l'aspetto dello sviluppo emotivo: è proprio grazie a questa connessione tra lingua e crescita interiore che lo

storytelling può essere considerato uno strumento straordinariamente potente a livello glottodidattico (Favaro, 2012). In aggiunta, rappresenta un'esperienza condivisa tra l'insegnante e gli alunni, in cui il docente oltre a raccontare la storia, mette a punto una serie di *attività* di comprensione che coinvolgono in modo dinamico e attivo i bambini e che poggiano su alcune delle *tecniche* proposte in precedenza (Mezzadri, 2015). Altre attività che affiancano la narrazione della storia possono essere ad esempio "*Get the story ready*" che invita gli studenti a ricreare l'ambientazione della storia, grazie agli oggetti che pescano in una *magic box* e che consentono loro di introdurre gli elementi principali del racconto. L'insegnante inizia a raccontare la storia soltanto quando l'atmosfera è stata creata, e lo fa mediante singole parole-contenuto legate al racconto; indicando con il dito questi elementi nelle immagini del libro, aiuta i bambini ad attribuire significato alle parole, oltre che a sviluppare e potenziare l'intelligenza visivo-spaziale (Costenaro, 2012).

Come si è visto in questo paragrafo, lo *storytelling* assume il ruolo di strategia glottodidattica ideale per promuovere l'acquisizione dell'inglese LS in materia di comprensione orale. Questa tecnica rispetta le tappe dell'apprendimento "naturale" della LM, adattandole al campo dell'insegnamento-apprendimento di una LS. Condurre un'attività di *storytelling* in modo efficace significa saper orientare la "gradualità acquisizionale" propria degli studenti. Gli alunni che l'insegnante ha di fronte non sono "neonati che cercano di padroneggiare la loro L1" (Costenaro, 2012, p. 264), bensì bambini dai 6 agli 11 anni che alle spalle hanno già un bagaglio cognitivo, linguistico e comunicativo vigoroso della loro LM. Questa maturità già acquisita in italiano costituisce un supporto importantissimo per la pratica dello *storytelling*, in quanto le competenze acquisite possono essere trasferite con più facilità dall'italiano all'inglese.

In ultima analisi, tanti sono i vantaggi in termini linguistici, cognitivi, emotivo-affettivi, e organizzativi di questa tecnica; il livello di focalizzazione sulla lingua che uno *storyteller* competente è in grado di ottenere durante il racconto di una storia, difficilmente si può raggiungere con altre tecniche, tant'è vero che lo *Storytelling* ha un potere incomparabile nel favorire la motivazione e l'acquisizione (Favaro, 2012).

Conclusione

La didattica dell'inglese come LS, nella scuola primaria in Italia, verte verso un approccio orientato allo sviluppo dell'abilità ricettiva di ascolto, rispondendo effettivamente agli Obiettivi delineati dal QCER (2018) e dalle Indicazioni Nazionali (2012)?

Il presente elaborato, nel tentativo di rispondere a questa domanda, ha analizzato i livelli raggiunti dagli studenti al termine della classe quinta, nelle prove INVALSI di inglese di *listening comprehension*. Sono state prese in esame le prove svolte negli anni 2018, 2019, 2021 e le si sono messe a confronto. La conclusione a cui si è giunti conferma che l'abilità di ascolto è tuttora sottovalutata. Infatti, nonostante le direttive europee e nazionali sottolineino l'importanza di puntare sulla competenza orale, che gioca un ruolo primario nei processi di apprendimento della lingua straniera, i bambini che escono dalla scuola primaria non raggiungono pienamente il livello richiesto. Seppur i dati statistici evidenzino che gli esiti ottenuti dalle prove INVALSI risultano piuttosto positivi e lineari, sono ancora molti gli studenti che raggiungono solamente il livello PRE-A1. Il dato più recente ne è la dimostrazione: nel 2021 il numero di alunni che ha raggiunto il livello A1 ha subito un lieve calo rispetto all'anno precedente, viceversa, sono aumentati gli studenti che hanno raggiunto soltanto il PRE-A1, che dovrebbe interessare gli allievi nell'età dell'*infanzia* fino ai *primi anni* della scuola primaria. Inoltre, nel passaggio al ciclo secondario di primo grado, si è riscontrato un forte declino nei livelli dell'abilità di ascolto. La percentuale di studenti che ha conseguito il livello A2 risulta troppo bassa e vi sono ancora alunni che raggiungono soltanto l'A1, nonché il PRE-A1. Interpretando i dati sulla scia di un'ottica verticale, questo potrebbe essere dovuto presumibilmente alle modeste basi con cui gli alunni entrano alla scuola secondaria. Investire tempo nella pratica di ascolto nel ciclo primario, che rappresenta sostanzialmente l'ultima fase del periodo più vantaggioso per l'acquisizione della lingua, diventa estremamente importante in quanto ha un impatto significativo sull'inizio del secondo ciclo di istruzione (Santipolo, 2016).

Si è osservato che diversi possono essere i motivi per cui l'abilità di ascolto alla scuola primaria presenti ancora delle resistenze, a partire ad esempio dal numero esiguo di ore dedicato alla disciplina della lingua inglese rispetto al resto del curriculum. Questo aspetto costringe l'insegnante a dover fare delle scelte sul piano della progettazione didattica e l'abilità di ascolto, per la maggior parte, viene posta in secondo piano, o viene incastrata frettolosamente tra un'attività e l'altra.

Una spiegazione di tali risultati è stata, inoltre, fornita dalle ricerche che hanno analizzato la figura dell'insegnante di inglese alla scuola primaria e la sua formazione. Santipolo (2016) precisa che la scuola primaria italiana dispone di insegnanti di lingua inglese le cui competenze sono considerevolmente limitate e, come conseguenza, ne risente fortemente la stessa preparazione degli studenti. Anche Pavan e Gesuato (2021), attraverso un'indagine qualitativa effettuata nell'anno accademico 2018-2019, rivolta ad un campione di studentesse di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova, hanno studiato la percezione che questi futuri insegnanti hanno della loro competenza linguistico-comunicativa in EFL e della loro formazione come insegnanti di lingua. I risultati hanno rivelato che gli intervistati si considerano solo parzialmente pronti a gestire l'insegnamento della lingua inglese. Questo è, in parte, la conseguenza di un insufficiente spazio che determinate politiche linguistiche (tra le quali rientra il sistema universitario italiano) dedicano nel piano di studi al percorso linguistico e glottodidattico. L'inadeguata competenza degli insegnanti potrebbe condurre al rischio che essi facciano ricorso ad un insegnamento della lingua di tipo induttivo che si riduce a trasmettere lessico e qualche nozione di grammatica. Per contro, avvicinare i bambini ad una nuova lingua dovrebbe rappresentare un'esperienza motivante ed entusiasmante, considerando che si tratta di un'occasione di crescita non solo per gli studenti, ma anche per coloro che gestiscono e guidano questo percorso. Proprio per questo, la formazione linguistica e glottodidattica degli insegnanti dovrebbe assumere un peso maggiore nel percorso di formazione generale.

Alla luce dei risultati conseguiti, si è cercato altresì di rispondere al secondo obiettivo che tale studio si è posto, ovvero offrire all'insegnante delle piste d'azione sul piano metodologico, didattico e organizzativo, affinché possa adottarle e applicarle in

classe per migliorare la pratica dell'ascolto e potenziare l'abilità di ricezione orale nei bambini. Sulla base di una prospettiva umanistico-affettiva, l'insegnamento della lingua straniera dovrà rispettare i tempi e i modi dell'imparare umano. È condizione necessaria e non solo sufficiente che gli insegnanti conoscano i processi neuropsicologici che sono alla base dell'acquisizione linguistica nei bambini, in modo che possano predisporre soluzioni metodologiche e didattiche concretamente *a misura di bambino*. Una piena consapevolezza del potenziale neurolinguistico e dei talenti individuali degli studenti consentirà all'insegnante di essere più efficace e di personalizzare in questo modo gli interventi didattici. Le "piccole" persone che abbiamo di fronte, sebbene abbiano un'altezza inferiore alla nostra, in verità sono dei "giganti" se si prendono in considerazione le loro potenzialità in questa fase evolutiva (Favaro, 2012).

L'ascolto, organizzato secondo tre fasi – *pre-listening*, *while-listening* e *post-listening* – dovrà essere introdotto dall'insegnante in maniera strutturata, ma vissuto dal bambino in modo del tutto naturale, preferibilmente attraverso attività ludiche, che seguono l'approccio *Task-based*, accompagnate da diversi tipi di linguaggio, anche non verbale come la musica, il movimento e le immagini. Ogni tecnica descritta deve comunque essere adeguata all'età di riferimento degli studenti, in termini di sfida cognitiva. Si è visto che con i bambini di 6-7 anni si continua a preferire un avvicinamento alla lingua di tipo naturale ed esperienziale; nel triennio successivo, invece, le attività assumono un carattere più strutturato e, nonostante la metodologia ludica sia ancora estremamente efficace, è auspicabile proporre giochi meno infantili e maggiormente impegnativi e stimolanti a livello cognitivo. Tra le varie tecniche e attività proposte si è ritenuto opportuno focalizzare l'attenzione sullo *storytelling*, in quanto espone i bambini a un'ampia varietà di scenari comunicativi attraverso un linguaggio altamente contestualizzato, ripetitivo e ritmico e può essere accompagnato da aiuti essenziali come oggetti, pupazzi, supporti visivi, suoni. Le storie sono un vero e proprio esempio di *input ottimale* perché, oltre ad essere *comprensibili*, il loro testo è anche avvincente, ricco e abbondante.

Quello che emerge dunque da questo studio è la necessità di rendersi conto dell'importanza che l'abilità di ascolto riveste nel processo di acquisizione linguistica che avviene durante le fasce d'età 6-7 e 8-10 anni e, di conseguenza, adottare le giuste misure per potenziarla. Dal momento che un progetto è possibile soltanto se è costruito su una base di consapevolezza, si spera che la presente Tesi contribuisca quantomeno a fare un passo verso questa direzione.

In ultima analisi, sarebbe interessante che la ricerca futura esaminasse lo spazio che le politiche linguistiche di altri contesti scolastici e accademici europei e/o extraeuropei rivolgono alla formazione linguistica e glottodidattica degli insegnanti. Un viaggio comparativo sulla formazione dei docenti potrebbe essere utile per riflettere sulle criticità e/o sui punti di forza del sistema italiano.

Appendice A. I livelli di padronanza A1 e PRE-A1

A1, il livello inferiore del QCER 2001 non è il livello di abilità più basso che si possa immaginare in una lingua aggiuntiva. Questo livello è descritto come segue nel QCER:

«Il livello A1 (**Contatto – Breakthrough**) è considerato il livello più basso della competenza che permette di generare e produrre lingua, – il punto in cui l'apprendente è in grado di *interagire in modo semplice, rispondere a domande semplici su se stesso, dove vive, la gente che conosce e le cose che possiede e porre domande analoghe, formulare e reagire a enunciati semplici in aree che riguardano bisogni immediati o argomenti molto familiari* – senza affidarsi esclusivamente a un repertorio molto limitato di espressioni riferite a situazioni specifiche, memorizzato e organizzato lessicalmente» (QCER 2001, par. 3.6, p. 41).

«Il livello A1 (*Contatto*) è probabilmente il "livello" più basso di competenza in grado di generare lingua. Peraltro, prima di aver raggiunto questo stadio, gli apprendenti possono efficacemente portare a termine vari compiti specifici corrispondenti ai loro bisogni, usando una gamma di mezzi linguistici molto ristretta. L'indagine condotta dal Consiglio Nazionale Svizzero della Ricerca Scientifica nel 1994-95, che ha elaborato e graduato gli esempi di descrittori, ha identificato una banda di uso linguistico, limitato all'esecuzione di compiti isolati, che può già essere data come presupposto nella definizione del livello A1. In certi contesti, ad esempio con allievi nell'età dell'infanzia, può essere opportuno disporre di una "pietra miliare" simile. I descrittori seguenti si riferiscono a compiti semplici, di ordine generale, che nella scala sono stati collocati sotto al livello A1, ma che possono costituire degli utili obiettivi per principianti:

- è in grado di fare semplici acquisti, indicando con la mano o facendo altri gesti a supporto della verbalizzazione;
- è in grado di chiedere il giorno, l'ora e la data e di rispondere alle medesime domande;
- è in grado di usare alcune forme elementari di saluto;
- è in grado di dire "sì", "no", "per favore", "prego", "grazie", "scusa";
- è in grado di compilare moduli non complicati, riportando dati personali, nome, indirizzo, nazionalità, stato civile;
- è in grado di scrivere una breve e semplice cartolina postale» (QCER 2001, par. 3.5, pp. 38-39).

utenti/apprendenti che hanno seguito corsi di interpretariato e traduzione all'Università di Losanna erano chiaramente al di sopra del livello C2. Di fatto, gli interpreti simultanei presso le istituzioni europee e i traduttori professionisti hanno un livello ben superiore a C2. C2 corrisponde, ad esempio, al terzo dei cinque livelli per la traduzione letteraria definiti nel progetto **PETRA**. Inoltre, molti scrittori plurilingui mostrano una "competenza ambilingue" corrispondente al settimo livello di Wilkins senza essere bilingui fin dalla nascita.

Fonte: Council of Europe, 2018, p. 37.

Appendice B. Descrittore comprensione orale generale

A1	<p>È in grado di comprendere un discorso articolato molto lentamente e con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettergli/le di assimilarne il senso.</p> <p>È in grado di cogliere un'informazione concreta (ad es. un luogo e un orario) su argomenti familiari della vita di tutti i giorni, purché si parli lentamente e chiaramente.</p>
Pre-A1	<p>È in grado di comprendere domande e affermazioni brevi e molto semplici, purché siano articolate lentamente e chiaramente, siano accompagnate da gesti o immagini che ne facilitino la comprensione e siano ripetute in caso di necessità.</p> <p>È in grado di riconoscere parole comuni / segni della vita di tutti i giorni, purché siano pronunciate/seguiti chiaramente e lentamente in un contesto ben circoscritto, familiare e quotidiano.</p> <p>È in grado di riconoscere numeri, prezzi, date e giorni della settimana, purché siano espressi chiaramente e lentamente in un contesto circoscritto, familiare e quotidiano.</p>

Fonte: Consiglio d'Europa, 2018, p.51.

Appendice C. Obiettivi di apprendimento abilità di ascolto in Lingua Inglese

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Ascolto (comprensione orale)

- Comprendere vocaboli, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano, pronunciati chiaramente e lentamente relativi a se stesso, ai compagni, alla famiglia.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Ascolto (comprensione orale)

- Comprendere brevi dialoghi, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e identificare il tema generale di un discorso in cui si parla di argomenti conosciuti.
- Comprendere brevi testi multimediali identificandone parole chiave e il senso generale.

Fonte: MIUR, 2012, p.38.

Bibliografia

- Abutalebi, J., & Clahsen, H. (2018). Critical periods for language acquisition: New insights with particular reference to bilingualism research. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21 (5), 883-885.
- Aglioti, S. M., & Fabbro, F. (2006). *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Altenberg, E. P. (2005). The Perception of Word Boundaries in Second Language. *Second Language Research*, 21, 325-358.
- Anderson, J. R. (2009). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: Worth Publisher.
- Badian, N. A. (1999). Reading disability defined as a discrepancy between listening and reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 138-148.
- Bailey, F., & Fahad, A. K. (2021). Krashen Revisited: Case Study of the Role of Input, Motivation and Identity in Second Language Learning. *Arab World English Journal*, 12 (2) 540-550.
- Balboni, P.E., & Luise, M.C. (1994). *Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica. Progetto Cartesio*. Roma: Armando.
- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loesher.
- Balboni, P.E. (2014). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Bergman, O. (1999). Wait for me! Reader control of narration rate in talking books. *International Reading Association's Reading Online*.
- Berminger, V. (2000). Development of language by hand and its connections to language by ear, mouth and eye. *Topics in Language Disorders*, 20, 65-84.
- Bianchi, C., Corasaniti, P. G., & Panzarasa, N. (2004). *L'inglese nella scuola primaria. L'insegnamento della lingua straniera in una dimensione europea*. Roma: Carocci.
- Birello, M., Odelli, E., & Vilagrasa, A. (2017). A lezione con i task: fra teoria e operatività. *EL.LE. Educazione Linguistica*, 6(2), pp.199-215.

- Bozorgian, H. (2010). The Contribution of Listening Comprehension to Second Language (L2) and Foreign Language (FL) Learning. *Tarc International Conference on Learning and Teaching*, 190-196.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cacciari, C. (2001). *Psicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Caon, F., & Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (2017). Prefazione. In C. Dalla Libera (Ed.), *Tra lingue e culture: la comunicazione interculturale fra russi e italiani* (pp. 11-22). Venezia: Ca' Foscari.
- Capperucci, D. (2017). Insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria: strumenti per la progettazione curricolare. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 19, 175-194.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET Libreria.
- Cargnelutti, E., & Fabbro, F. (2018). *Neuroscienze del bilinguismo. Il farsi e disfarsi delle lingue*. Roma: Astrolabio.
- Canù, S. (2016). Intercomprensione nella scuola primaria: cominciamo dall'oralità. *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, 1, 113-128.
- Cohen, A.D. (2018). *Learning Pragmatics from Native and Nonnative Language Teachers*. Bristol: Multilingual Matters.
- Costenaro, V. (2012). *Storytelling* linguistico-acquisizionale: una proposta per favorire l'acquisizione spontanea dell'inglese LS nei bambini. M. Santipolo (Ed.), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp.261-284). Lecce: Pensa MultiMedia.
- COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COUNCIL OF EUROPE. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Strasbourg Cedex. (trad. It. Quadro commune europeo di riferimento per

le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare con nuovi descrittori. Università degli Studi di Milano, Italiano LinguaDue, 2018).

Daloiso, M. (2007). *Early Foreign Language teaching*. Perugia: Guerra.

Daloiso, M. (2009a). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.

Daloiso, M. (2009b). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.

Daloiso, M. (2012). Neuroscienze e didattica dell'inglese a bambini. M. Santipolo (Ed.), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp.65-81). Lecce: Pensa MultiMedia.

Damasio, A., & Immordino-Yang, M. H. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain and Education, 1* (1), 3-10.

Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.

Drago, S. (2012). Divertendosi insegnando ed imparando l'inglese. M. Santipolo (Ed.), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp.199-217). Lecce: Pensa MultiMedia.

Elkhafaifi, H. (2005). Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. *The Modern Language Journal, 89*, 206-220.

EURYDICE. (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Bruxelles: Eurydice Report.

EURYDICE. (2018). *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa*. Bruxelles: Rete Eurydice.

Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.

Favaro, L. (2012). Tecniche didattiche per l'insegnamento dell'inglese nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. M. Santipolo (Ed.), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp.175-197). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75 (2), 173-180.
- Field, J. (2008). Bricks or Mortar: which parts of the input does a second language listener rely on? *TESOL Quarterly*, 42, 411-432.
- Field, J. (2009). *Listening in the language classroom*. Cambridge: CUP.
- Floyed, J. (1985). *Listening a practical approach*. Glenview, Illinois: Scott Foreswan and Company.
- Fraschilla, A. (2004). L'analisi dell'errore nell'apprendimento della lingua inglese. *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione*, 3, 199-226.
- Freddi, G. (1990). *Il bambino e la lingua. psicolinguistica e glottodidattica*. Torino: Petrini.
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Padova: Liviana.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*. Torino: UTET.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gineste, M. D., & Le Ny, J. F. (2002) *Psychologie cognitive du langage: de la reconnaissance à la compréhension*. Dunod: Parigi.
- Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT journal*, 60 (3), 222-232.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience and Education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 1-14.
- Graffi, G., & Scalise, S. (2013). *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*. Bologna: Il Mulino.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Harlow, Essex, UK: Pearson Longman.

- Herrell, A. L., & Jordan, M. (2015). *50 Strategies for Teaching English Language Learners*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hulstijn, J. H. (2003). Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software. *Computer Assisted Language Learning, 16*, 413-425.
- Isidori, F., & Notini, S. A. (2007). *Racconti, nonsense e altro. Proposte di didattica della lingua inglese nella scuola primaria*. Bologna: CLUEB.
- King, K. A., & Mackey, A. (2008). *L'acquisizione linguistica*. Bologna: Il Mulino.
- Knudsen, E. I. (2004). Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behaviour. *Journal of Cognitive Neurosciences, 16*, 1412-1425.
- Krashen, S. D. (1982). Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment. In Krashen, S. D., Scarcella, R. C., Long, M. H. (Eds.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward: Alemany Press.
- Kurita, T. (2012). Issues in Second Language Listening Comprehension and the Pedagogical Implications. *Accents Asia, 5 (1)*, 30-44.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Linebarger, D. L. (2001). Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*, 188-192.
- Luise, M.C. (2010). Bambini, Lingue, Europa: i punti forti per una didattica delle lingue straniere a bambini. P.E. Balboni, & G. Cinque (Eds.), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi* (pp. 211-218). Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Masoni, L. (2021). Orality, Inclusion and Equality in the EFL Primary Classroom. *Educazione Interculturale, 19(1)*, 51-63.
- Mazzotta, P. (2001). *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base. aspetti teorici e metodologici*. Milano: Guerini.
- Mazzotta, P. (2012). Le variabili psico-affettive nell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria. M. Santipolo (Ed.), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e*

pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia (pp.83-105). Lecce: Pensa MultiMedia.

McCauley, S.M., & Christiansen, M.H. (2019). Language learning as language use: A cross-linguistic model of child language development. *Psychological review*, 126, 1-51.

Mecartty, F. H. (2000). Lexical and grammatical knowledge in reading and listening comprehension by foreign language learners of Spanish. *Applied Language Learning*, 11, 323-348.

Mezzadri, M. & Buccino, G. (2013). La teoria dell'*embodiment* e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua. *Enthynema. Rivista internazionale di critica, teoria e filosofia della letteratura*, 8, 5-20.

Mezzadri, M. (2015). *I Nuovi Ferri del Mestiere*. Torino: Bonacci Loescher.

MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Firenze: Le Monnier.

Mori, A. (2019). Maria Edgeworth in the practice of education: a great writer and a modern teacher. R. Leproni, & F. Fantaccini (Eds.), *Still Blundering into Sense. Maria Edgeworth, her context, her legacy* (pp.239-246). Firenze: Firenze University Press.

Morris, T. & Leavey, G. (2006). Promoting phonological awareness in nursery-aged children through a Sure Start Early Listening programme. *International Journal of Early Years Education*, 14(2), 155-168.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Philadelphia: John Benjamins.

Pavan, E., & Gesuato, S. (2021). I futuri insegnanti d'inglese alla scuola primaria. un'indagine sulla percezione delle competenze. S. Caruana, K. Chircop, P. Gauci, M. Pace (Eds.), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale* (pp.85-92). Venezia: Ca' Foscari.

Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. *Handbook of Reading Research*, 2, 815-860.

- Pisoni, D. B. (1997). Some thoughts on “normalization” in speech perception. *Talker variability in speech processing*, 33–66.
- Porcelli, G., & Balboni, P. E. (1992). *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*. Brescia: La Scuola.
- Rankin, T. P. (1926). The measurement of the ability to understand spoken language. *Language Journal*, 78, 199-221.
- Richieri, C. (2019). Professional Development of Italian Primary School Teachers who Teach English. What Prospects after B1 Certification? *Formazione & Insegnamento*, 3, 379-400.
- Rodrigo, V. (2017). Quantifying comprehension gains after repeated listening by students of Spanish with different listening ability: An exploratory study. *Journal of Spanish Language teaching*, 4 (1), 35-48.
- Rost, M. (2001). *Teaching and researching listening*. London: Longman.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin Group.
- Santipolo, M. (2012). *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santipolo, M. (2012). Educare alla lingua inglese oggi. M. Santipolo (Ed.), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp.13-38). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santipolo, M. (2016). L'inglese nella scuola italiana: la questione negata della varietà-modello. C. A. Melero Rodriguez (Ed.), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo* (pp. 177-191). Venezia: Ca' Foscari.
- Santipolo, M. (2017). Bespoke Language Teaching (BLT): A proposal for a theoretical framework. The case of EFL/ELF for Italians. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 233-249.
- Schumann, J. H. (2006). *The Neurobiology of Learning: Perspectives from Second Language Acquisition*. Londra: Routledge.
- Seely, C., & Romijn, E.K. (2006). *TPR is more than commands – at all levels*. Berkeley, CA: Command Performance Language Institute.

- Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers. A handbook of activities & classroom language*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Smith, C. L. (2000). *Handbook of the International Phonetic Association: a guide to the use of the International Phonetic Alphabet (1999)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stahr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 577-607.
- Superti, I. (2010). Le abilità di ascolto e gli apprendenti giapponesi: difficoltà e stimoli per l'apprendimento dell'italiano LS. *Italiano LinguaDue*, 1, 66-79.
- Tomlinson, B. (2011). *Material development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torresan, P. (2012). Lingua e linguaggi: didattica dell'inglese al plurale. M. Santipolo (Ed.), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp.109-125). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Torresan, P., & Fasura, V. (2020). Indagine sull'ascolto ripetuto. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2, 70-111.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientation, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26, 70-89.
- Vandergrift, L. (2006). Second language listening: Listening ability or language proficiency? *The Modern Language Journal*, 90, 6-18.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40, 191-210.
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- VanPatten, B. (1994). Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features and research methodology. *AILA Review*, 11, 27-36.

- Vitale, G., Salvati, L., & Pellegrino, E. (2012). La comprensione orale in italiano L2. Per un profilo soprasegmentale delle interazioni bidirezionali a due voci destinate ad apprendenti di livello A2. *Atti dell'VIII Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana Scienze della Voce*, 131-142.
- Voncile, S. (1987). A Beginning, and an Editor Anticipates. *Journal of the International Listening Association*, 1, 1-2.
- Vygotskij, L. S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Wilson, J. (2008). *How to teach listening*. London: Pearson.
- Wolvin, A., & Coskley, C. (1988). *Listening*. Dubuque, IA: Brown.
- Yalcinkaya, F., Muluk, N. B., & Ashin, S. (2009). Effects of listening ability on speaking, writing and reading skills of children who were suspected of auditory processing difficulty. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73(8), 1137-1142.
- Zorman, A. (2017). Sviluppo della competenza fonologica in italiano come lingua seconda/straniera. *Linguistica*, 57 (1), 357-373.

Sitografia

Abbiati, G. (2021). Facciamo il punto sull'INVALSI. Retrieved December 30, 2021, from <https://it.pearson.com/invalsi/primaria/facciamo-punto-invalsi.html>

INVALSI (2017). La prova INVALSI d'Inglese per la quinta primaria a.s. 2017-18. Le caratteristiche della prova e il suo svolgimento. Retrieved December 30, 2021, from https://www.engheben.it/prof/materiali/invalsi/invalsi quinta elementare/2017-2018/inglese/info_inglese quinta.pdf

INVALSI (2018). Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2018. Retrieved December 30, 2021, from https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=materiale_approfondimento

INVALSI (2019). Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2019. Retrieved December 30, 2021, from https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=materiale_approfondimento

INVALSI (2021). Rapporto INVALSI 2021. Retrieved December 30, 2021, from https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=materiale_approfondimento

INVALSIopen. (2020). *Alunni stranieri in Italia: un'analisi attraverso i dati INVALSI*. Retrieved December 30, 2021, from <https://www.invalsiopen.it/alunni-stranieri-risultati-prove-invalsi-2019/>

INVALSIopen. (2020, December 15). Dal QCER alle Prove INVALSI di Listening Comprehension [Video]. YouTube. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=4CjnUFCCGMg>

INVALSIopen. (2021). *Quanti studenti raggiungono i livelli richiesti in Inglese alle Prove 2021?* Retrieved December 30, 2021, from <https://www.invalsiopen.it/livelli-inglese-prove-invalsi-2021/>

MIUR (2016). Piano per la formazione dei docenti 2016-2019. Retrieved December 30, 2021, from https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf

Serragiotto, G. (n.d.). *Principi operativi di glottodidattica e fattori che influenzano l'acquisizione*. [PowerPoint slides pdf]. Retrieved January 05, 2022, from

<https://docplayer.it/31016229-Principi-operativi-di-glottodidattica-e-fattori-che-influenzano-l-acquisizione.html>

Torresan, P. (2010). Ascoltare con un proposito. *Officina.it la newsletter di ALMA edizioni*, 12. Retrieved November 25, 2021, from <https://www.almaedizioni.it/media/officina.it/officinaCro.asp?id=201003.html>

Ringraziamenti

Al termine di un *intenso, felice e non sempre facile* percorso di vita e di formazione mi sento immensamente grata e fortunata per le persone che, ognuna in modo diverso, mi sono state vicino e hanno condiviso con me l'avventura di questi lunghi cinque anni. È un po' come Elias Cannetti scrive in "La lingua salvata": "È per me una sorta di articolo di fede credere che sono fatto di molte persone [...]. Sono la vera vita segreta del mio spirito".

I primi ringraziamenti vanno alla mia famiglia, la *Mami*, il *Papi* e i miei fratelli, Emma e Giovanni, che mi hanno ascoltata, fatta ridere e accompagnata con la loro bontà, lasciandomi libera di prendere il volo. Vi voglio bene, anche se non ve lo dico mai.

Ringrazio le nonne e le zie per il loro incondizionato amore e affetto e per esser sempre state orgogliose di me. Siete state una grande spinta.

Un pensiero va anche al mio nonnino che sento presente in ogni bellissimo piccolo gesto e che finché ha potuto mi ha fatto scoppiare dalle risate e mi ha offerto delle perle che è impossibile dimenticare. Se fosse qui ora, assieme ai miei cugini, avremmo cantato tutti insieme "*Oh come è bello che vinca papà*".

A Tommaso, che con me ha dovuto rinunciare a tante domeniche soleggiate ma che mi ha sempre incoraggiata a essere determinata e raggiungere i miei obiettivi. Grazie per aver sentito la profondità dei miei alti e bassi e avermi fatta sentire più leggera.

A Bea, perché niente sarebbe stato così com'è senza di te! I nostri discorsi profondi e pieni di senso tra una pausa e l'altra, le nostre frivolezze, le notti passate a studiare e a vedere chi fosse la più veloce a battere al computer. Grazie per ogni prezioso ricordo e per *tutto* ciò che sei diventata per me.

A Marti, perché non importa quando ci siamo incontrate, sei stata una delle più belle scoperte che Unipd mi ha regalato. Grazie per esser diventata non solo una compagna, ma soprattutto un'Amica. Ad entrambe e con entrambe, le invincibili e inseparabili *cicola e ciacola*, dedico e festeggio come solo noi possiamo sapere questo grande traguardo.

In modo analogo, ringrazio le mie *Retrouvailles*, Emma, Elena, Lisa, per ogni lunga chiacchierata, per aver sempre visto in me una bravissima insegnante, per avermi sempre coccolata. Siete la mia più bella certezza. E per non dimenticare, grazie Lisa perché senza di te starei ancora preparando l'esame di Chimica: sei stata la mia salvezza!

Non con minore importanza ringrazio la Chiari, per tutti i gratta e vinci persi ma anche per le tante risate che ci siamo fatte; Sari per esserci sempre stata, durante i momenti di vittoria e quelli di difficoltà; Ila con cui ho avuto la fortuna di condividere la mia prima esperienza lavorativa e che mi ha trovato tanti lavoretti in questi lunghi cinque anni; a Beba per portare sempre il sole e aver vissuto con me la vivace esperienza di *Greenpeace*; ad Ale perché anche se sono poche le volte che ci vediamo, sei sempre stato presente!

Un grazie a Gioele, Miriam, Enrico e ora anche al piccolo Edo per avermi riempita di affetto, spontaneità e tanti sorrisi.

Infine, un grazie che spero possa sentirsi oltre ogni confine, all'*Erasmus*, alla bellissima Gent, l'esperienza più bella della mia vita, che tuttora mi fa sentire viva al sol ricordo; a tutti gli amici che ho incontrato da ogni parte del mondo, con cui ho scherzato, ho viaggiato, ho comunicato talvolta a gesti per farmi capire, con cui ho condiviso le difficoltà di trovarsi lontani dal proprio porto sicuro e che sono diventati per un po' la mia famiglia. Siete *sempre* nei miei pensieri. Con tutto l'affetto di cui sono capace e con gli occhi lucidi per la nostalgia, ringrazio, in special modo, Cami e Vero con cui mi sono divertita come non mai e che occupano un posticino speciale nel mio cuore.



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

“SI PUÒ VIVERE ISOLATI DAL RESTO DEL MONDO?”
Alla scoperta delle connessioni ed interconnessioni della
Regione Veneto

Relatore:
Nadia Zuccolotto

Laureanda:
Carlotta Scandola

Matricola: 1154160

Anno accademico: 2020-2021

Indice

<i>INTRODUZIONE</i>	3
<i>CAPITOLO 1: AVERE PROSPETTIVA</i>	4
1.1 <i>Motivazione e ideazione dell'intervento didattico</i>	4
1.2 <i>Lettura del contesto di riferimento</i>	5
2.1 <i>Progettazione dell'intervento didattico in ottica inclusiva</i>	10
2.2 <i>L'analisi SWOT per un ambiente accogliente</i>	15
<i>CAPITOLO 3: COME LA GEOGRAFIA APRE LO SGUARDO E LA MENTE</i>	17
3.1 <i>Narrazione dell'esperienza didattica</i>	17
3.2 <i>Uno sguardo indietro e uno in avanti: prospettive di miglioramento</i>	28
3.3 <i>La valutazione formativa e la documentazione didattica</i>	32
<i>CAPITOLO 4: AVERE AUTOCONOSCENZA</i>	37
4.1 <i>Riflessione in ottica professionalizzante e prospettive future</i>	37
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	42
<i>SITOGRAFIA</i>	44
<i>PRINCIPALI FONTI NORMATIVE</i>	45
<i>DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA</i>	45

INTRODUZIONE

L'insegnamento della geografia si pone al servizio di molti obiettivi educativi fondamentali. Imparare la geografia, a partire dalle proprie esperienze personali, aiuta le persone a formulare domande, a sviluppare le proprie abilità intellettuali e ad affrontare le questioni che incontrano nel corso delle proprie vite.

Carta Internazionale sull'Educazione Geografica

È proprio in questo modo che l'educazione diventa un vero e proprio dispositivo volto a favorire esperienze profonde. Un'incessante connessione tra attività didattica e vissuto quotidiano dei bambini può favorire l'acquisizione del desiderio di apprendere, andando oltre la mera trasmissione di conoscenze fini a se stesse per lavorare piuttosto sull'attitudine a interrogarsi costantemente (Giorda & Zanoli, 2019).

Prende così avvio il mio Progetto, un percorso per una classe *quinta primaria* che mira a comprendere le connessioni e interconnessioni di una dimensione geografica locale specifica, la regione Veneto, che ha valore solo se si evidenzia come prodotto di relazioni tra uomini, comunità e territori a scale molto diverse: abitare lo spazio locale ma anche il mondo.

Tale percorso si realizza nel tirocinio del quinto anno che richiede allo studente competenze multidimensionali esperte, la consapevolezza della complessità sistemica dei contesti professionali e la capacità di partecipare alle dinamiche organizzative della comunità scolastica. Cercando di perseguire questi obiettivi, nel presente elaborato, di carattere riflessivo, illustrerò il quadro di quella che è stata l'esperienza di apprendimento proposta.

Nel primo capitolo mi focalizzo sulle motivazioni che hanno determinato l'idea progettuale e sulla descrizione del contesto di tirocinio, con attenzione anche ai processi di insegnamento-apprendimento osservati durante il primo periodo di esplorazione.

Nel secondo capitolo, sulla scia di una didattica inclusiva espongo la progettazione.

Il capitolo terzo è dedicato alla narrazione del percorso e agli aspetti relativi alla valutazione.

L'ultimo capitolo verte sulle competenze professionali maturate e sulle prospettive future.

CAPITOLO 1: AVERE PROSPETTIVA

1.1 Motivazione e ideazione dell'intervento didattico

Rodari citava “gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli”. È proprio da un errore che l’idea progettuale del mio intervento didattico si è sviluppata. L’ambito tematico che la mia Tutor dei tirocinanti ed io abbiamo scelto di affrontare riguarda la Regione Veneto. Abbiamo iniziato a progettare erroneamente a partire dal compito autentico, ovvero la costruzione della Carta d’Identità della Regione. Ma quale comprensione profonda avrebbe potuto suscitare nei bambini? Quest’impronta sarebbe stata forse troppo riduttiva, in quanto elenco chiuso di caratteristiche fisiche. Il territorio deve invece essere visto come un sistema aperto, un nodo di relazioni e di flussi a scale geografiche diverse, tra locale e globale (Giorda & Puttilli, 2011).

Grazie al confronto con le tutor e il gruppo di T.I. mi sono impegnata dunque ad aver chiaro prima di tutto il *sensu* del mio Progetto, che si basa proprio su uno dei traguardi per lo sviluppo delle competenze di Geografia che cita “lo studente si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza” (**Allegato 1**). Non si tratta più di descrivere un territorio, bensì, il mio scopo progettuale è diventato quello di aiutare i bambini a cogliere, comprendere e riflettere sulle somiglianze e differenze, sulle relazioni e le interconnessioni presenti all’interno della Regione Veneto, processo che permette di stimolare un approccio interculturale e di smuovere una cittadinanza attiva e globale (Legge 92/2019). Il Veneto come spazio locale, che può esistere ed essere descritto solo a partire dalle sue relazioni con luoghi e territori vicini e lontani, con i quali condivide una serie di interconnessioni che permettono loro di co-evolvere.

La scelta di tale tematica è stata frutto del coordinamento con la mia Tutor dei tirocinanti. I bambini avrebbero dovuto infatti affrontare le Regioni d’Italia nel periodo della conduzione del mio intervento. L’interesse di trattare proprio il Veneto nasce però da un bisogno che ho potuto osservare diverse volte all’interno della classe (**Allegato 2**): da una parte la difficoltà per alcuni studenti di accettare ed entrare in interazione con compagni di altre nazionalità; dall’altra il disagio e la fatica per quest’ultimi di sentirsi parte del gruppo. Ho quindi capito quanto fosse necessario rafforzare negli alunni la capacità di allargare il proprio orizzonte per raggiungere una visione globale dei fenomeni, nonché di sviluppare relazioni empatiche con gli altri individui e con i luoghi che frequentano. È

in questo senso che l'educazione geografica deve permettere agli individui di sentirsi membri di comunità umane interagenti con ecosistemi complessi (Rocca, 2007). Da quanto si evince dal Profilo dello Studente delle Indicazioni Nazionali 2012, lo studente è una persona che sa vivere nel proprio territorio, sa interagire con gli altri, sa capire i propri limiti e si mette in confronto positivo. Compito di chi insegna è infatti quello di aprire le menti, e quindi, nel mio caso specifico, allenare la mente a pensare in termini di scale geografiche tra loro collegate, partendo dal presupposto che la dimensione locale sia, sempre e comunque, influenzata e contaminata da processi che avvengono a scale "superiori". La capacità di individuare i segni del "globale" nel "locale" costituisce una competenza fondamentale per ragionare in termini critici sulla natura complessa dei territori (Giorda & Zanolin, 2019). È stata per me una sfida riuscire a connettere il vissuto personale dei bambini, ovvero il loro bisogno primario, con argomenti relativi ad un ambito disciplinare, la geografia. Non sempre è facile accorgersi dei disagi degli studenti, delle loro lacrime, del modo in cui cercano di spiegarci che c'è qualcosa che non va e, nel ruolo di futuro insegnante, penso che a volte sia necessario fermarsi e occuparci un po' più di loro. La scuola, infatti, è investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e il "saper stare al mondo" (Indicazioni Nazionali, 2012) e, riflettendo su una delle competenze dell'insegnante proposte da Franceschini (2009), i docenti dovrebbero avere la capacità di riconoscere l'unitarietà del soggetto che apprende, superando la distinzione fra aspetti cognitivi e aspetti emotivi nei processi di apprendimento-insegnamento.

1.2 Lettura del contesto di riferimento

Prima di addentrarmi a descrivere l'analisi del contesto, vorrei fare una riflessione che mi ha particolarmente incuriosito. Grazie al lavoro di gruppo svolto il primo semestre durante il T.I. circa l'esplorazione del contesto, i miei compagni ed io abbiamo cercato di dare una definizione collettiva di questo termine. Dai diversi punti di vista ne è emerso che esso è un "ecosistema di molteplici elementi interconnessi che determinano lo sfondo caratterizzante e imprescindibile di una situazione/realtà". Da ciò, ho individuato uno stretto legame con il senso del mio intervento didattico: come la dimensione geografica, anche la scuola è riconoscibile e ha valore solo se si evidenzia come prodotto di relazioni tra attori, comunità, caratteristiche fisiche, caratteristiche personali e professionali,

vincoli, risorse e bisogni. Bronfenbrenner (1979) nella sua *teoria ecologica* parla infatti di interconnessioni tra i diversi sistemi. Le possibilità di crescita, di evoluzione e di benessere del bambino non dipendono da un singolo fattore ma sono legate a una complessa rete di strutture che comprendono gli individui con le loro specificità, i gruppi, l'ambiente e la società nel suo insieme. Nel corso di tale elaborato cercherò di evidenziare in che modo la scuola che mi ha accolto risponde a questo presupposto.

Il plesso della scuola primaria S. M. B. Boscardin di Brendola, che appartiene all'Istituto Comprensivo F. Muttoni di Sarego, dall'anno scolastico 2017/2018 è stato ampliato e rinnovato. Ho scelto questo luogo per realizzare il mio ultimo anno di tirocinio proprio perché grazie alle esperienze svolte nei scorsi anni e all'analisi dell'area strutturale, ho potuto constatare una forte attenzione alla strutturazione degli ambienti. Lo "star bene a scuola" di cui parla Lodi (1970), si realizza infatti anche nell'organizzazione dello spazio e, in vista dell'attuale emergenza sanitaria, questo aspetto ha rappresentato un valore aggiunto. La presenza nella scuola di spazi estesi, e in particolare l'ubicazione della mia aula nella parte rinnovata dell'edificio, ha significato poter realizzare una didattica che richiede agli studenti di lavorare insieme, rispettando le norme sancite dal protocollo di sicurezza Covid-19 messo in atto dall'Istituto Scolastico. In tal modo, in accordo con il referente Covid e la Dirigente Scolastica ho avuto la possibilità di usufruire del grande salone situato proprio fuori dalla classe dei bambini. Un altro ambiente centrale è stato l'aula di informatica, fondamentale per la realizzazione del compito autentico. Ho potuto accedervi con metà classe alla volta, affinché ogni postazione computer (13 in totale) fosse occupata da un solo studente; ogni alunno, prima di occupare e di lasciare il suo spazio, aveva il compito di disinfettare l'area e di indossare i guanti monouso. I bambini hanno portato a termine quest'importante procedura in modo molto attento grazie alla loro ammirabile attitudine a trovare sempre il lato positivo delle cose, quell'humour che li portava a dire *"Ma maestra tu non ti preoccupare, a noi piace mettere i guanti, non sembro mica uno scienziato matto in laboratorio così?" (M.)*.

Un ultimo vantaggio imprescindibile per il mio intervento sono stati infine il giardino e la piattaforma situata di fronte alla scuola. La pandemia da Covid-19 ha richiesto di ridefinire gli spazi per evitare assembramenti e il contatto con bambini di altre classi. Nonostante le ampie dimensioni del giardino, logicamente esso non avrebbe mai potuto accogliere tutti i bambini, dunque molti di essi si sarebbero trovati a trascorrere

l'importante momento della merenda in classe, seduti ognuno nel proprio banco. A tal proposito, i responsabili della Polisportiva si sono resi disponibili a collaborare con la scuola offrendole l'opportunità di usufruire della Piattaforma, situata proprio di fronte al plesso della primaria. In questo modo, ogni classe, sulla base di fasce orarie predefinite, ha potuto passare la merenda all'aria aperta, scaricando le tensioni accumulate nello stare seduti per un'intera mattinata. Ho voluto parlare di questo punto di forza perché il mio intervento si è svolto molto spesso durante le ultime ore della giornata e la ricreazione è stata rigenerante per la concentrazione e l'attenzione dei bambini una volta ripresa la lezione.

Da quanto si evince, la disponibilità delle figure scolastiche ed extra-scolastiche e lo stesso ambiente fisico dell'istituto hanno rappresentato senza dubbio dei forti vantaggi nella conduzione del mio intervento didattico. Dalla lettura del PTOF e dall'iniziale incontro con la Dirigente Scolastica per il rinnovo della convenzione scuola-università, ho appreso però quanti fossero gli ostacoli nella realizzazione di un percorso in ottica sistemica. Durante il periodo di svolgimento del mio T.D. (settembre-dicembre) non sono stati infatti attuati progetti, le uscite sul territorio sono state sospese, così come la possibilità di invitare enti esterni. L'impossibilità di realizzare queste preziose occasioni formative mi ha certamente scoraggiata, soprattutto considerando l'ambito del mio intervento ma, a seguito di un'attenta analisi delle opportunità esistenti, sono riuscita a garantire ai bambini un percorso ugualmente efficace.

La classe di riferimento è una quinta primaria caratterizzata da 20 alunni (**Allegato 1**), la maggior parte di essi è di madrelingua italiana, mentre tre bambini vivono in un ambiente familiare non italofono che ha alimentato in loro un sentimento di "insicurezza linguistica" (Linee Guida, 2014) che li porta a sentirsi "*meno bravi*" (R.) rispetto ai compagni. È stato importante riconoscere queste difficoltà legate alla lingua al fine di calibrare il mio linguaggio nella comunicazione, così come nelle attività proposte, e di progettare la #dialettochallenge, che ha aiutato ogni bambino della classe a riflettere, ad essere consapevole della moltitudine dei linguaggi e a migliorare la fiducia in sé stessi. La difficoltà ad integrarsi all'interno del gruppo è causata anche dai comportamenti, piuttosto duri, che i compagni assumono nei confronti degli studenti di altre nazionalità. Si tratta di bambini che si criticano, che si giudicano, che non vanno d'accordo. Si evince

dunque che il problema di integrazione non riguarda solamente gli alunni stranieri, ma deve essere osservato da una prospettiva più ampia che riguarda l'intera classe.

Con rispetto ai processi di insegnamento-apprendimento, durante il primo periodo di osservazione ho potuto definire i diversi stili di apprendimento degli studenti, le loro esigenze, le caratteristiche temperamentali. Seppur il tempo a disposizione non fosse molto, ho cercato di rapportarmi con ogni bambino per scoprire la sua soggettività e i suoi desideri. L'osservazione ha rappresentato infatti un momento saliente in previsione di una fase di progettazione il più possibile inclusiva: "si osserva per valutare, si valuta per decidere, si decide per agire" (Amplatz, 1999). La 5^A si è presentata come una classe molto partecipativa, capace di offrire riflessioni mature e pertinenti se motivata e interessata. La mia Tutor, che li guida sin dal primo anno, ha sempre cercato di condurre le lezioni introducendo diversi stimoli (spezzoni di film, video creati con Powtoon, interviste; esempi pratici e concreti per fissare i concetti...) e, seppur con qualche difficoltà dovuta alle limitazioni imposte dall'emergenza sanitaria, ha continuato a proporre attività laboratoriali e ludiche o comunque dove gli studenti potessero essere protagonisti del loro apprendimento. All'interno del mio percorso didattico è stato prezioso il forte desiderio degli alunni di dare senso al lavoro loro richiesto. Per quanto riguarda il focus del mio intervento, ho valorizzato il fatto che la classe fosse abituata ad osservare e analizzare testi e diagrammi e a effettuare una lettura critica delle fonti: i bambini sapevano ben orientarsi e leggere le carte geografiche (**Allegato 3**) e riuscivano a esporre in forma orale concetti o pensieri a partire da appunti presi autonomamente (non sotto dettatura) o da schemi realizzati secondo il proprio stile. In fase di osservazione, ho infatti notato che ognuno realizzava delle mappe differenti, chi a modalità di elenco puntato, chi brainstorming, chi schema ramificato, chi con l'aggiunta di immagini e simboli. I bambini avevano altresì delle buone preconoscenze in ambito geografico: durante la mia entrata in classe hanno svolto un ripasso circa i temi affrontati in DAD l'anno scolastico precedente e le loro conoscenze erano davvero approfondite. Mi hanno mostrato come avevano imparato ad orientarsi in base al meridiano di Greenwich e che avevano studiato i meridiani e paralleli a partire da un'arancia. Terminati i giorni di ripasso, la Tutor ha introdotto l'Unione Europea, concetto indispensabile per lavorare a scale geografiche differenti. Per fare ciò, i bambini hanno conosciuto una realtà locale, ovvero il magnifico Volcar, situato proprio a Brendola. Gli alunni hanno riflettuto a lungo

su quest'azienda che lavora per grandi marche del mercato internazionale. Hanno capito che essa è diventata così grande ed importante proprio perché con più facilità commercia con l'estero. Questo elemento è stato un ottimo punto di partenza per una delle attività che poi ho deciso di progettare.

Al termine delle mie osservazioni e riflessioni, è stato gratificante riconoscere che si trattava di bambini entusiasti di andare a scuola, che ponevano molte domande e che, stimolati dalle diverse metodologie e tecnologie adottate dalla loro maestra, avevano sviluppato un atteggiamento di curiosità verso il mondo. Allo stesso tempo, però, è stato importante cogliere il conflitto: non sempre il clima di classe risultava positivo, alcuni alunni avevano dei pensieri piuttosto rigidi e duri, esprimevano delle parole di disconferma e di critica verso i compagni di altre nazionalità e adottavano degli atteggiamenti di esclusione dal gioco. La mia Tutor ha cercato di lavorare su questo aspetto, predisponendo momenti di riflessione scritta ("rifletto su di me") affinché gli alunni trasformassero in parola i propri pensieri. Si è accorta però che ciò non bastava e, considerata la tematica del mio intervento didattico, abbiamo pensato di lavorare ulteriormente su questo aspetto. Il compito del mio Progetto è stato dunque quello di affrontare il tema geografico disciplinare mediante metodologie cooperative e tecniche di discussione, al fine di puntare all'interdipendenza positiva e al contributo degli altri, il "fare insieme". Ho valorizzato la disciplina per inserirmi con delle proposte metodologico-didattiche che favorissero un approccio didattico più inclusivo. Ho cercato così di creare un ambiente in cui diventasse "normale" considerare la molteplicità dei punti di vista, come occasione per costruire soluzioni creative di mutuo gradimento, invece che come occasione per costruire degli schieramenti ostili e contrapposti (Giornelli & Sclavi, 2014).

Riprendendo il titolo del capitolo, è stato dunque necessario *avere prospettiva* (Wiggins & McTighe, 2004) ovvero vedere e sentire attraverso occhi e orecchi critici ed acuti, determinare il quadro complessivo, esaminare e criticare i contro della mia idea iniziale, cogliere i limiti e porsi in un'angolatura diversa per trovare un'idea originale.

CAPITOLO 2: PROGETTARE INSIEME TRA VINCOLI E OPPORTUNITÀ

2.1 Progettazione dell'intervento didattico in ottica inclusiva

Ricordo vividamente in che modo la Professoressa Rocca ci ha introdotti al corso di Geografia: disegna il tuo “paesaggio del vissuto geografico”. Nell'accogliere la proposta ho dovuto fare un respiro profondo e richiamare alla memoria i ricordi di una disciplina che, nella mia esperienza scolastica, è stata perlopiù inesistente. Nella mia mente sono comparsi solo flash di ore di studio mnemonico a casa, letture dal libro di testo accompagnate dallo svolgimento di noiosi esercizi. Riflettendo assieme alla Professoressa, abbiamo valutato le esperienze negative e ciò che invece ci piace della geografia e siamo giunti alla conclusione che la scuola risponde a due grandi diritti: quello di *uguaglianza* e quello di *diversità*. Il primo impone che dal nord al sud, dall'est all'ovest d'Italia tutti abbiano le stesse opportunità di conoscenza. Faccio un esempio: se i bambini non impareranno con noi le regioni, i capoluoghi e le province d'Italia, non avranno più l'opportunità di farlo e saranno degli adulti disorientati; ma è anche vero che se vogliamo rendere l'apprendimento davvero significativo, questo *deve* essere situato e reso diverso e differenziato a seconda dei bisogni e degli interessi delle propensioni. Quindi, se non posso negoziare il *cosa* insegnare, penso sia doveroso interrogarsi il più possibile sul *come* insegnarlo, affinché sia motivante e stimolante ma soprattutto entusiasmante.

In questo senso, una *progettazione a ritroso* e un *approccio per competenze* sono stati determinanti nella stesura del mio intervento didattico. Le linee guida della progettazione a ritroso (Wiggins & McTighe, 2004) suggeriscono tre fasi: partire dalla fine ovvero dai risultati desiderati (scopi e standard) per conferire importanza all'apprendimento inteso come comprensione profonda, che è capace di trasferirsi alle situazioni di realtà; in secondo luogo, determinare le evidenze di accettabilità per valutare il conseguimento dei risultati desiderati; e solo infine, progettare attività di apprendimento autentiche e contestualizzate. In questo modo sono riuscita a dare coerenza alla progettazione didattica, connettendo gli obiettivi di apprendimento con la situazione di partenza della classe, e costruendo così la situazione problema attraverso cui si manifesta la competenza (Castoldi, 2017).

Dopo aver scelto l'ambito tematico su cui basare il mio Progetto, mi sono chiesta *quale fosse l'apprendimento che avrei voluto contribuire a sviluppare con il mio percorso*, dotato di valore durevole al di là della scuola. Partendo da questa riflessione, ho quindi,

prima di tutto, individuato il *traguardo principale per lo sviluppo della competenza* che cita “lo studente si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza”, che è stato la guida di tutto il mio intervento didattico in quanto promuove un approccio dinamico della Geografia. A questo primo traguardo se n’è affiancato un altro “lo studente ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, tecnologie digitali, fotografie, artistico-letterarie)”, che ha permesso di sviluppare processi di comprensione profonda in quanto il bambino, a partire da stimoli reali, è riuscito a dare significato ai diversi elementi che caratterizzano il Veneto, risultato di molteplici fili che si sono intrecciati. Dopodiché, ho stabilito gli obiettivi di apprendimento che hanno visto in particolare l’utilizzo di strumenti dell’osservazione indiretta al fine di analizzare i principali caratteri fisici e antropici di un territorio a livello locale e globale, individuando altresì analogie e differenze all’interno del territorio stesso e in relazione ad altri luoghi (**Allegato 1**).

Il traguardo reinventato per il bambino ha così dato luogo alla situazione problema: *Si può vivere isolati dal resto del mondo?* (**Allegato 1**). Secondo Wiggins e McTighe (2004), l’identificazione di un compito in situazione attraverso cui gli allievi possano manifestare il loro apprendimento rappresenta un passaggio chiave, in quanto consente di concretizzare in forma più operativa cosa ci si aspetta dagli allievi per dimostrare il raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi (Castoldi, 2017).

Ogni luogo del mondo è interconnesso con tutti gli altri, e oggi questa interconnessione, chiamata globalizzazione, rientra nello studio del territorio e nella quotidianità degli individui. Possiamo studiare lo spazio locale, il tema dell’identità e del radicamento territoriale, i beni culturali, le migrazioni, la sostenibilità, le regioni, senza parlare di globalizzazione? Come la possiamo vedere intorno a noi e nello spazio di vita del bambino? Lo scopo è stato dunque quello di aiutare gli alunni a leggere il territorio come l’esito di processi complessi che avvengono a scale diverse, trasmettendo la consapevolezza del fatto che nessun territorio può esistere in isolamento dagli altri (Giorda, 2006). Una guida obbligatoria è stata a questo proposito l’Agenda 2030 dello Sviluppo Sostenibile dell’ONU che invita l’insegnamento a stimolare una conoscenza capace di cogliere i problemi attuali nella loro globalità, superando la supremazia di una

conoscenza frammentata, che rende spesso incapaci di effettuare il legame tra le parti e la totalità.

Partendo dalle griglie osservative di Calvani e Cisotto e dal “taccuino per progettare insieme” (**Allegato 4**), bussola per non dimenticare mai i bambini, i veri protagonisti della progettazione e dell’azione didattica, ho strutturato ogni lezione in una fase preliminare di sintonizzazione e lancio dell’argomento; una parte centrale di conduzione dell’attività e una fase finale di sintesi.

C’è stato un aspetto sul quale ho riflettuto a lungo quest’anno: che cosa significa nel concreto avere un “pensiero inclusivo”? In sintesi, ritenere che le difficoltà che un bambino incontra non siano causate dalle caratteristiche del bambino stesso, ma dall’ambiente di apprendimento in cui è inserito (Booth & Ainscow, 2002). Ecco perché ho prestato particolare attenzione a progettare in chiave inclusiva a partire da alcune domande: quali sono gli ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione? Chi incontra ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione? Cosa occorre fare per migliorare l’educazione di ogni allievo? Quali risorse sono disponibili per sostenere l’apprendimento e la partecipazione? (Dovigo & Ianes, 2002). Questi ostacoli emergono nell’*interazione* tra gli alunni, dai *contenuti*, dalle *modalità* di insegnamento (Booth & Ainscow, 2002). Ecco perché viene fornito sostegno ai bambini anche quando l’insegnante progetta il lavoro di classe avendo in mente tutti gli alunni, riconoscendone i differenti punti di partenza, le esperienze e gli stili cognitivi. L’istruzione differenziata ha dunque luogo quando l’insegnante diventa progressivamente capace di comprendere i suoi studenti come individui (Tomlinson, 2006) e quando concentra l’attenzione sul superamento delle barriere all’apprendimento di tutti (Agenzia, 2012).

Mi piacerebbe ora evidenziare come ho cercato di differenziare la didattica, valorizzando le differenze di ogni bambino, che non sono una migliore dell’altra, non sono giuste o sbagliate, ma sono *uniche e preziose* perché permettono ad ognuno di avere accesso all’apprendimento. Consapevole che l’inclusione è un approccio educativo che permea tutto il fare scuola (Agenzia, 2012), l’intero l’elaborato, se letto con occhio attento, offre una visione inclusiva.

Sulla scia dei principi dello Universal Design for Learning (2018), ho dunque cercato di aiutare i bambini a diventare:

- **Studenti pieni di risorse e competenti**

Ecco che allora è stato necessario fornire *molteplici mezzi di Rappresentazione*, ovvero ho proposto *organizzatori anticipati* attraverso immagini concrete e visive e ho introdotto le attività mediante il supporto cartaceo e della Lim. Ogni consegna è stata dunque letta in un primo momento in plenaria alla Lim con il supporto di un'immagine, affinché gli alunni non si sentissero soli nel compito ma parte di un gruppo; in un secondo momento, ho consegnato ad ognuno la versione cartacea da poter conservare e leggere individualmente, se necessario anche più volte: <https://drive.google.com/drive/folders/1GvvpuT5oDJSdePnLEey2Leoni2STZqo4?usp=sharing> Sia i bambini che io stessa abbiamo apprezzato molto questo momento perché la lettura in plenaria della consegna accompagnata dal supporto grafico era accattivante e risultava una sfida.

- **Studenti strategici e orientati alla meta**

A questo proposito, ho cercato di fornire *molteplici mezzi di Azione ed Espressione*, cercando di variare i metodi di conduzione della lezione, occasione per privilegiare le modalità di apprendimento di ciascun bambino e grazie alla quale l'insegnante può assicurarsi che ogni studente abbia accesso significativo ai contenuti (Messina & De Rossi, 2015). Ho cercato così di alternare *attività ludiche e di scoperta a lezioni frontali* e ho promosso *tecniche di apprendimento cooperative* attraverso le *strutture di Kagan* (in particolare il *mix, freeze, pair*) e le *missioni geografiche*, proposte educativo-didattiche orientate alla sperimentazione pratica (Phillips, 2012) con l'obiettivo di far scoprire ai bambini le molteplici connessioni che legano il Veneto con territori anche molto lontani. Per completare tali missioni è stato richiesto di leggere e interpretare diverse *fonti* (carte geografiche, immagini satellitari, etichette, tracce sonore...). A fianco del Cooperative Learning, ho predisposto anche momenti di *apprendimento collaborativo* in cui i bambini in autonomia hanno messo a punto il *role-playing* per illustrare alla classe il lavoro svolto assieme al gruppo. I metodi attivi hanno dunque giocato un ruolo importante nella fase di conduzione dell'attività ma, al fine di imparare a pensare insieme agli altri e di costruire insieme la conoscenza (Pontecorvo et al., 2004), ho previsto anche *metodi interrogativi-socio costruttivi* basati su ancoraggi alle preconcoscenze dei bambini e su approcci dialogici destinati alla discussione, il confronto e lo scambio di punti di vista. Al di là dell'utilizzo della Lim, ho pensato anche alla creazione di alcuni giochi con *Learning Apps*, che sono stati proposti come attività di consolidamento da svolgere a casa,

brainstorming attraverso la piattaforma Coggle, Google Earth per il compito autentico e infine VideoScribe per la creazione di un video. I bambini che incontriamo a scuola sono sempre più cittadini digitali, ecco perché l'educazione geografica deve ora includere questi supporti sia come oggetti di studio, sia come strumenti per la costruzione e la condivisione del sapere geografico (Giorda & Zanolin, 2019). È proprio così che si realizza il TPACK dato dal rapporto sinergico tra contenuto, pedagogia e tecnologia per sviluppare strategie e rappresentazioni appropriate, specifiche e contestualizzate (Messina & De Rossi, 2015).

- **Studenti propositivi e motivati**

Infine, entrano in gioco *molteplici mezzi di coinvolgimento* che si sono realizzati attraverso compiti che hanno richiesto al bambino di essere il costruttore del proprio sapere a partire da esperienze vicine alla propria quotidianità, nonché grazie al compito autentico che se ben progettato sollecita l'interesse degli alunni e stimola la motivazione a mettere in pratica efficacemente quanto appreso sino a quel momento, mobilitando “le proprie risorse cognitive, sociali, affettive in relazione al compito richiesto (Castoldi, 2016). Nel nostro caso specifico, si è trattato di realizzare una mappa interattiva con Google Earth per dare una visione interconnessa delle caratteristiche del territorio analizzato, ovvero il Veneto.

Essendomi proposta di adottare una pianificazione flessibile, le linee di azione che ho messo a fuoco sono state adattate e calibrate durante lo svolgimento del percorso formativo e, qualora ci fosse stata la necessità, avrei incrementato l'intervento didattico con una Didattica a Distanza in cui le tecnologie diventano il mezzo principale per sostenere, farsi sentire e andare incontro ai bambini (Rivoltella, 2020). Uno dei compiti fondamentali che la scuola avrebbe dovuto cercare di attuare in questo possibile caso, è quello di creare un contesto nuovo in cui “mantenere viva la comunità di classe, di scuola e il senso di appartenenza, combattere il rischio di isolamento e di demotivazione” (D.P.C.M. 17 marzo 2020, n. 388).

A questo proposito, la Tutor mi avrebbe dato la possibilità di utilizzare Google Meet. Inoltre, la scelta delle missioni geografiche è stata pensata anche in vista di tale eventualità, in quanto possono essere svolte anche da casa.

2.2 L'analisi SWOT per un ambiente accogliente

Una delle prime fasi della progettazione è la “Situation Analysis”, ovvero l'analisi delle situazioni di contesto in cui il curriculum può essere sviluppato e applicato (Semeraro, 2009). In quest'ottica, l'analisi SWOT (**Allegato 5**) ha rappresentato per me un quadro indispensabile per progettare il mio intervento.

Considerando un fenomeno, tale metodologia permette di individuarne i punti di forza, i punti di debolezza, le opportunità interne e le minacce esterne. È in grado di fornire supporto agli specialisti e ai protagonisti di un contesto per effettuare analisi e riflettere su aspetti diversi tra loro e talvolta con tassi elevati di complessità (Nota et. Al, 2015).

La minaccia maggiore incontrata quest'anno è stata la presenza dell'emergenza sanitaria Covid-19 che ha richiesto alla scuola e a tutto il personale coinvolto (insegnanti, famiglie, bambini...) di rivoluzionarsi. Al fine di conoscere meglio come la scuola si fosse mossa di fronte a questo problema, con l'aiuto del referente Covid, mi sono dedicata alla lettura delle circolari e del protocollo di sicurezza Covid-19 messo in atto dall'Istituto scolastico. Solo allora ho potuto fare il punto della situazione e chiedermi quanto fosse possibile svolgere un percorso rispetto ai fattori positivi e negativi che ci erano posti di fronte.

Nel caso specifico del mio intervento, la tematica affrontata richiedeva una *metodologia ludica e cooperativa* in cui i bambini potessero confrontarsi, stare a contatto, lavorare insieme. Diversi ostacoli però non lo permettevano, come la limitazione nel muoversi liberamente nello spazio, l'impossibilità di portare materiali da casa, di chiamare enti esterni e il dover sanificare ogni oggetto prima di poter passarlo al compagno.

Se mi fossi focalizzata solo sui punti di debolezza, probabilmente avrei visto davanti a me un cammino buio e irrealizzabile e avrei quindi deciso di cambiare direzione scegliendo un'altra tematica. Tuttavia, questo non è successo perché l'analisi SWOT mi ha permesso di considerare anche i punti di forza e le opportunità offerte dal contesto.

Il lavoro dell'insegnante è un lavoro “emotivo” che richiede passione per ciò che si trasmette e di essere convinti della bellezza e dell'importanza di ciò che si vorrebbe i discenti conoscessero (Donadelli et al., 2012). La motivazione personale e il forte desiderio di realizzare tale progetto hanno infatti giocato a mio favore, in quanto mi hanno dato la spinta per allargare lo sguardo e proseguire questo cammino apparentemente buio: *Quali vantaggi ha l'istituto? Quali buone opportunità posso individuare?*

Il setting di classe predisposto durante le attività ha previsto la disposizione dei banchi distanziati in file parallele che comunica l'affordance de "l'uno a molti" in cui il docente parla e gli studenti rimangono seduti (Il docente come designer, 2020). Invece, la sfida in questa situazione di emergenza è stata per me quella di riuscire a creare un uso flessibile degli spazi, riorganizzando l'ambiente scolastico contando sulle risorse disponibili e rispettando le norme stabilite dal Protocollo di sicurezza Covid-19.

Attraverso un'attenta analisi della scuola sono riuscita a concordare con la Dirigente Scolastica la possibilità di utilizzare il grande salone esterno alla classe che ho riadattato in modo flessibile in base al tipo di attività (FIG. 1).



Figura 1 Disposizione standard del salone.

Questo ampio spazio ha significato poter progettare e mettere in pratica le strutture cooperative e collaborative funzionali alla buona riuscita dell'intervento. I bambini si sono potuti dividere in gruppi, 2 in aula e altri 2 nel salone, e hanno potuto rispettare le distanze richieste. Inoltre, tra i punti di forza inseriti nell'analisi SWOT è presente il buon livello di autonomia della classe: i bambini, infatti, si sono presi cura degli ambienti e degli oggetti igienizzando il materiale, le superfici e le mani autonomamente. Si è realizzata in questo modo

l'organizzazione spaziale di cui parla Lodi (1970), flessibile e adattabile alle diverse attività, e gli alunni sono stati coinvolti personalmente nella gestione della classe. A questo proposito è stato fondamentale mobilitare le mie **competenze organizzative** (Felisatti & Clerici, 2009) che si sono manifestate attraverso una rigorosa comunicazione, intesa come collaborazione e negoziazione con le figure scolastiche.

Inoltre, in vista di una progettazione didattica in ottica sistemica, se ci fosse stata la possibilità mi sarebbe piaciuto coinvolgere nel mio intervento un ente esterno, ovvero il responsabile del Commercio Equo Solidale di Alte Ceccato, ed effettuare un'uscita al supermercato per svolgere l'attività della *Dispensa Geografica*.

Tali idee erano al momento irrealizzabili, pertanto mi sono chiesta quale altra opportunità avessi. È stato così che alla fine sono riuscita a coinvolgere dei compagni universitari e delle mamme provenienti dalle diverse Province venete per la realizzazione della *#DialecttoChallenge*. Nel dettaglio, ognuno di loro ha prodotto e registrato nel proprio

dialetto, attraverso delle note audio, una frase che ho predisposto precedentemente in italiano. Tale lavoro è stato frutto della collaborazione con lo scrittore *Ferdinando Camon* (**Allegato 6**) che si è dedicato a degli studi sul dialetto veneto. Data la mia scarsa conoscenza a riguardo, durante la fase di progettazione ho cercato di effettuare una ricerca per formulare una frase contenente parole che cambiano a seconda del dialetto. Purtroppo, a causa dell'emergenza sanitaria le biblioteche erano chiuse, pertanto non sono riuscita a reperire testi che mi avrebbero potuta aiutare; la ricerca su internet non mi è stata molto d'aiuto, ma mi sono imbattuta in un articolo (Galli, 2016) in cui F. Camon è stato citato. *Si, ma quale dialetto veneto? Ferdinando Camon, che veneto è, su La Stampa osserva: "in padovano ragazza è tosa, in veronese putela, al di là di Treviso mula..."*.

Ho dunque pensato di scrivergli un'e-mail e, con mia grande sorpresa, dopo qualche minuto ha risposto, suggerendomi un esempio molto immediato che ha funzionato. Grazie al suo consiglio ho formulato una frase breve, semplice ma ricca di sfumature da scoprire. È stato significativo per me il suo contributo e sono felice di esser riuscita a relazionarmi e a comunicare con diverse figure per la realizzazione delle mie idee. La **dimensione sociale** è proprio una delle componenti fondamentali del concetto di competenza di cui parla Felisatti (2013) e si concretizza con la relazione tra i colleghi, il gruppo, la comunità professionale e sociale con cui l'insegnante si rapporta e con la quale elabora valori, condivide visioni e pratiche professionali.

CAPITOLO 3: COME LA GEOGRAFIA APRE LO SGUARDO E LA MENTE

3.1 Narrazione dell'esperienza didattica

La fase di conduzione dell'intervento didattico è sempre quella che allo stesso tempo mi allietta e mi spaventa. Si tratta del momento in cui ci mettiamo in gioco, in cui verifichiamo l'efficacia di quanto progettato e in cui entriamo veramente in relazione con i bambini. Relazione intesa come *centro* del processo educativo, fondata su stima e rispetto reciproci tra insegnante e studenti, in cui il docente sa essere *sé stesso*, sa essere *autentico* e il bambino si sente *accettato* e *amato* (Francescato et al., 2003).

In questa sede cercherò di presentare il mio percorso didattico attraverso le fasi di lavoro proposte da Castoldi (2014). È proprio nella prima *fase di esplorazione* (**Allegato 1**) che ho cercato di porre le basi per instaurare con la classe un clima positivo di lavoro, cercando di coinvolgere le loro esperienze personali, i loro pensieri e anche le loro aspettative rispetto al percorso. Così, all'inizio della giornata, e talvolta anche alla fine,

ho dedicato qualche minuto all'ascolto dei bambini che avevano bisogno di confidarsi. Francescato (2003) definisce questo momento "tempo relazionale", ed è stato per me prezioso in quanto nonostante l'intervento coprisse un arco temporale di un solo mese, volevo che i bambini si sentissero a proprio agio e che mi considerassero la loro maestra per quel momento, quella persona su cui poter contare. Durante il corso di Global Awareness svolto in Erasmus, ho avuto occasione di conoscere la figura di Rita Pierson, un'ex docente impegnata in workshop e seminari di sviluppo professionale per educatori, che sostiene che non ci può essere apprendimento significativo senza una relazione significativa. Visto il bisogno degli alunni, è stato dunque necessario entrare in classe con delicatezza, senza giudicare o criticare quei bambini con pensieri duri, senza interpretare i loro comportamenti e senza interrogarli, perché questo avrebbe potuto portarli a non confidarsi e chiudersi in sé stessi in modo difensivo. Accettando ogni bambino ho dato loro la libertà di cambiare, e in questo senso l'ascolto attivo è stato la chiave per instaurare un rapporto così stretto in poco tempo (Francescato et al., 2003).

In questa fase, ho inoltre introdotto i bambini alla situazione problema che giustifica l'avvio di un percorso didattico e ne conferisce identità. Essa è strettamente connessa alla competenza che si vuole sviluppare. Dunque, se la competenza tende a evidenziare gli scopi del progetto didattico, il *perché*, la situazione problema definisce l'oggetto del progetto, il *che cosa* deve essere affrontato e risolto (Castoldi, 2014).

Si può vivere isolati dal resto del mondo? Se Brendola costruisse le mura, proprio come le città stato dell'antica Grecia, le Polis, potrebbe nel 2020 sopravvivere? Avrebbe ancora senso che *oggi* Brendola sia come una polis greca?

I bambini, a partire dalle loro preconoscenze relative alle civiltà greche, la struttura e la funzione della polis, sono stati invitati a immaginarsi il loro paese murato e a riflettere sulla fattibilità di questa situazione. La discussione è iniziata con "chi è per il sì? Chi è per il no? Perché sì, perché no?" e si è strutturata mediante un *Brainstorming* realizzato attraverso la piattaforma online Coggle: <https://drive.google.com/file/d/1L2Yxq6LZTipzyOoaVgvQ2yeoyynyCaNk/view?usp=sharing> Prima di entrare in classe ero abbastanza preoccupata, consapevole che tale tematica richiedeva di andare in profondità con i propri pensieri, di riflettere, di porsi domande e avevo il timore che fosse difficile per i bambini coglierne il senso. Invece, sono stata sorpresa dalla curiosità che questa domanda ha suscitato. Qualcuno si è buttato

a getto, molto convinto della propria idea “certo a Brendola ci sono tot ettari di terreno e da quanto analizzato con mio papà ci sono tot caprioli e stanno arrivando anche i lupi, quindi potremmo vivere di caccia e di agricoltura” (R.). Qualcun altro invece sosteneva che “no, non sarebbe possibile perché non ci sarebbe abbastanza cibo per tutti; prima o poi tutti gli animali muoiono” (C.). I bambini prendevano parola dalle idee dei compagni, confutandole o sostenendole con altri esempi. Proprio come avevo progettato, la *discussione* si è strutturata attraverso un ragionamento di tipo collettivo e il filo conduttore è avvenuto nel passare dall’uno all’altro interlocutore, facendo collettivamente avanzare e procedere l’analisi. Il mio compito è stato quello di guida nella pertinenza del discorso (Pontecorvo et al., 2004). Gli stimoli che avevo intenzione di offrire erano sempre meno mano a mano che i bambini esponevano le loro tesi. Sono rimasta piacevolmente colpita dal tanto coinvolgimento, partecipazione, attenzione verso le risposte degli altri. Ho potuto dunque verificare e riconoscere che i sei criteri proposti da Castoldi (2014), relativi alla pertinenza di una determinata situazione problema, sono stati rispettati (*viene recuperato il sapere pregresso? Vengono sollecitati processi cognitivi complessi? Ci si riferisce a contesti significativi e reali? Viene stimolato l’interesse degli studenti? Si offrono differenti percorsi risolutivi? Vengono sfidate le capacità degli studenti?*). Le chiavi della comprensione profonda di Wiggins e McTighe (2004) hanno iniziato a prendere forma. In particolare, la *profondità* che ha richiesto ai bambini di riflettere criticamente e *l’ampiezza* che ha permesso di chiedersi “che cosa accadrebbe se...?”. L’indagine non si è infatti fermata solo ad un livello descrittivo ma è giunta al livello critico-applicativo “come sarebbe Brendola se...?” (Rocca, 2007).



Figura 2 Immagine visiva concreta di Brendola murata.

A questo punto, al fine di facilitare la comprensione, ho presentato ai bambini un modellino di Brendola murata, realizzato attraverso un’immagine satellitare contornata con del cartoncino pieghevole, facilmente rimovibile (FIG. 2) e ho spiegato loro il nostro compito: buttare giù tutti i muri per permettere ad un luogo di sopravvivere. Questo è stato possibile compiendo delle missioni che hanno consentito ai bambini di scoprire e analizzare le relazioni interne ed esterne che il Veneto intrattiene con altri territori. Passo dopo passo tutti i muri sono stati

abbattuti, e gli alunni hanno visualizzato concretamente il territorio che si è aperto ad una rete di connessioni e interconnessioni che gli permettono di sopravvivere.

Non è stato però facile spiegare ai bambini questo concetto figurato. Quando ho mostrato loro il modellino, M. è intervenuto dicendo “*ma maestra ma Brendola non ha le mura, prima le abbiamo solo immaginate ma non è vero che ce le ha*”. Se tornassi indietro cambierei questa immagine figurata, troppo difficile da comprendere. Lakoff sostiene infatti che la metafora non si definisce soltanto come un’espressione linguistica frutto di manipolazione retorica, ma costituisce un autentico *processo cognitivo* basato sulla costruzione di mappe concettuali che, in una certa misura, si radicano in determinate aree cerebrali (Gibbs, 2008). Considerando la suddivisione dello sviluppo cognitivo di Piaget, è solo durante lo stadio operatorio formale (dagli 11 ai 14 anni) che il bambino acquisisce il saper fare ragionamenti astratti. Si tratta del pensiero al suo massimo livello e la sua acquisizione richiede vari anni, non è sempre stabile e non viene acquisito da tutti allo stesso grado (Vianello et al., 2015). Coerentemente con questo, per alcuni tale immagine è risultata di facile comprensione, per altri ha richiesto più tempo. I bambini mi hanno posto diverse domande e così, piano piano, ho cercato di calarmi nel loro mondo, affinché tutti trovassero il *proprio* modo di comprendere tale modellino.

Sono contenta che questo inciampo sia accaduto proprio perché ho capito quanto sia importante nella professione dell’insegnante non dare nulla per scontato e, secondo Peticari (1996), la possibilità di sbagliare è un indicatore di una buona qualità educativa, in quanto gli errori permettono di cogliere l’esperienza che si sta vivendo. Non mi ero interrogata sui processi cognitivi alla base della metafora, avevo dato per certo che quest’immagine sarebbe stata d’aiuto ai bambini per una maggiore comprensione. Invece, il muro quale metafora richiede un grande lavoro come stile di pensiero molto astratto. Le metafore si creano nella mente di ogni individuo molto lentamente, di pari passo con l’esperienza che egli fa del mondo, ed è dunque importante lavorarci affinché vengano acquisite (Gibbs, 2008). È qui che si sviluppa la **competenza di ricerca** (Felisatti & Clerici, 2009), ovvero la capacità di migliorarsi costantemente, di interrogarsi e di riflettere sui modelli disciplinari e pedagogici. L’insegnante come professionista che “cresce in professionalità attraverso una riflessione ampia e organizzata sul proprio lavoro [...], avendo come baluardo costante da perseguire l’obiettivo di un cambiamento

funzionale all'innalzamento della qualità dell'educazione offerta" (Felisatti & Mazzucco, 2013).

Sin dalla prima lezione, i bambini sono stati inoltre introdotti alla missione della *localizzazione della propria posizione*, che ha avuto lo scopo di indagare le preconcoscenze necessarie allo svolgimento dell'intero percorso. Se da quest'attività fossero sorte delle lacune, avremmo trovato il tempo per colmarle prima di proseguire con gli altri compiti. Prima di buttare giù i muri, è stato innanzitutto fondamentale visualizzare e capire dove si trovasse il territorio considerato, che cosa ci fosse al di fuori di esso. La competenza localizzativa è infatti un fattore chiave nella vita, specialmente nell'era della globalizzazione e di Internet. Essa rappresenta per la Carta Internazionale dell'Educazione Geografica un aspetto centrale, è la base sulla quale costruire una geografia che aiuti le persone a sviluppare il pensiero critico su come abitare il pianeta a scala locale e globale.



Figura 3 Analisi dell'etichetta di una felpa.

Successivamente, si è svolta la parte più corposa dell'intervento, ovvero la *fase di acquisizione e sviluppo degli apprendimenti* (**Allegato 1**), finalizzata alla scoperta delle connessioni che legano il Veneto con il mondo e viceversa. La descrizione geografica si basa sulle relazioni, che nel mondo contemporaneo avvengono a scala globale. Dunque, non è possibile parlare del Veneto, ovvero del vicino, senza poter evidenziare le sue relazioni con luoghi più lontani. È qui che sono entrate in gioco le *missioni geografiche*, ad esempio “*ABITIAMO il Veneto o il mondo?*” O la “*dispensa geografica*”. Attraverso l'origine geografica dei prodotti che arrivano sugli scaffali dei negozi abbiamo indagato dove vengono esportati e venduti i prodotti realizzati sul territorio. Questo è stato possibile mediante l'analisi delle etichette di alcuni vestiti e merendine che i bambini avevano a scuola. I nostri vestiti e ciò che mangiamo sono spesso dei grandi viaggiatori e se ben interrogati, sono in grado di raccontarci cose molto importanti. Dove ci portano le nostre etichette? I bambini sono stati dunque invitati a leggere attentamente le loro etichette (FIG. 3) e a riportare i dati in una tabella (tipo di indumento/alimento; luogo di provenienza; legame con il territorio, alto o basso). Per registrare le informazioni che ogni bambino ha trovato, abbiamo poi

utilizzato un *planisfero* e una *carta dell'Italia politica* (FIG. 4) e abbiamo dato forma e colore alla nostra opera attraverso delle frecce che sono partite dal luogo di produzione e sono arrivate alla nostra posizione, il Veneto. Questo ci ha permesso di visualizzare concretamente il concetto di interconnessione e di vedere quanti rapporti intrattiene il Veneto con tutto il mondo. Piano piano il nostro territorio si è aperto con l'esterno.



Figura 4 Il planisfero e la carta dell'Italia con le prime interconnessioni analizzate.

L'abbiamo visto poi nella composizione della popolazione, trovandovi la presenza di immigrati e discendenti di immigrati, che arrivano da altre regioni italiane, da stati europei e extraeuropei (Giorda, 2006). Non ci interessava conoscere semplicemente il numero di persone che abitano il Veneto, bensì *che significato ha questo numero? Chi c'è dentro questo numero? Quali storie?* Ecco che i bambini hanno intervistato i nonni, i genitori, i parenti e hanno scoperto che il papà si è trasferito in Veneto dalla Calabria o dal Burkina Faso per trovare un lavoro migliore; una nonna si è trasferita dal Belgio molto giovane per amore, lo stesso una mamma dalla Romania. Solo alla fine ho mostrato ai bambini che ogni anno vengono fatti dei calcoli per vedere il numero esatto dei residenti in Veneto e che negli ultimi due anni la popolazione sta crescendo. Secondo degli studi, abbiamo visto che il fattore principale sono le migrazioni, proprio quelle che hanno fatto le persone che i bambini hanno intervistato. In questa chiave, le discipline diventano "luoghi" nei quali si stimola un approccio interculturale capace di abituare *uno sguardo aperto, decentrato e complesso*: "l'intercultura veicolabile anche per il tramite dei contenuti disciplinari" (Agostinetto, 2017).

Particolarmente significativa per individuare le analogie e le differenze che caratterizzano il Veneto e ancora, per indagarne le interconnessioni è stata la #dialettchallenge: <https://drive.google.com/file/d/1jXVYO0jHAISkKhqT-wrOiwsUvj215w4N/view?usp=sharing> I bambini si sono divertiti a sentire che i dialetti della regione sono tutti diversi, che le musicalità sono diverse, e addirittura che questi dialetti, che pensavano fossero circoscritti all'interno del Veneto, sono invece parlati anche in piccole comunità del Messico, Brasile, Romania. Ho sentito di aver raggiunto il mio obiettivo quando proprio uno dei bambini che tendeva ad esprimere quei giudizi tanto

duri contro i suoi compagni, è intervenuto dicendo che la sua mamma è nata e ha vissuto per tanto tempo in Romania e che una volta tornato a casa le avrebbe chiesto se conoscesse questa comunità. Gli alunni hanno cominciato piano piano ad aprire la mente, si sono incuriositi alle lingue, hanno respirato l'aria che apre alle differenze.

Tra le chiavi di Wiggins e McTighe (2004) c'è però anche *l'averne prospettiva*, ovvero vedere e sentire attraverso punti di vista e angolature diverse. Ho cercato dunque di dedicare un tempo ad esaminare criticamente altri tipi di connessioni che hanno caratterizzato il nostro planisfero. Cosa non ci raccontano le etichette? Non ci raccontano la storia degli indumenti o degli alimenti e spesso si tratta di storie tristi e dure. A questo proposito, gli alunni hanno letto testimonianze di bambini costretti a lavorare per molte ore al giorno invece di giocare e studiare. In questo modo, si sono confrontati con testi, esperienze, situazioni lontane dal loro vissuto abituale e dalla loro sensibilità, abbracciando *l'empatia* intesa come la capacità di entrare nei sentimenti e nella visione del mondo di un'altra persona (Wiggins & McTighe, 2004). Ancora una volta, inoltre, sono stati portati a ragionare in termini critico-applicativi "*come sarebbe meglio agire per evitare lo sfruttamento?*" e dall'analisi delle fonti sono giunti alla conclusione che ognuno di noi potrebbe fare delle scelte più giuste acquistando i prodotti del commercio equo solidale, un commercio in cui le persone vengono rispettate, vengono pagate il giusto, lavorano le giuste ore, un commercio che lotta contro lo sfruttamento minorile e che rispetta l'ambiente. *Quanto riusciamo a rendere preziose le nostre lezioni?* È la domanda che mi sono posta per affrontare questo approfondimento. Penso che sia un punto di forza dell'insegnante riuscire a cambiare prospettiva, portare i bambini a riflettere su una data situazione considerando tutte le sfaccettature, siano esse positive o negative. Mostrare il lato nascosto delle nostre connessioni è stato ciò che mi ha spinto oltre agli obiettivi di apprendimento iniziali, integrandoli con obiettivi di cittadinanza e proiettando l'intervento didattico verso traguardi affettivo-relazionali e sociali, oltre che cognitivi (Felisatti & Mazzucco, 2013). Vorrei soffermarmi anche sulla modalità in cui si è svolto il lavoro sulle testimonianze. Secondo quanto avevo precedentemente progettato, ho suddiviso la classe a gruppi, due all'interno dell'aula, due nel salone. Le indicazioni per lo svolgimento dell'attività erano forse troppo scarse: i bambini avrebbero dovuto leggere la testimonianza, discuterne e trovare un portavoce del gruppo che l'avrebbe poi condivisa con il resto della classe. Passando tra i banchi per stimolare e aiutare gli studenti

nell'analisi, ho ricevuto un grande insegnamento: ogni gruppo autonomamente aveva preso un foglio per prendere appunti e, dopo aver letto insieme il testo, gli alunni si sono confrontati per realizzare un riassunto o una mappa. Una volta trovati i punti focali del racconto, ho sentito che discutevano sui ruoli da assumere. A questo punto, mi sono posta in ascolto e ho osservato che cosa stessero facendo: si stavano organizzando per realizzare una breve rappresentazione teatrale. La Mentore mi ha spiegato che a livello di classe hanno capito che questa strategia li rappresenta, li aiuta a vivere quello che studiano. Anche i bambini più timidi si sono lasciati andare e durante l'esposizione in plenaria, hanno dato vita a delle scene davvero sorprendenti: <https://drive.google.com/file/d/1WcToDAoEBvfdaCFKq13NC1faEbcOlx9d/view?usp=sharing> A differenza di una presentazione prettamente verbale, il *role-playing* ha promosso l'empatia e ha favorito l'attenzione e l'ascolto da parte di tutti i compagni. Questo momento ha richiesto ai bambini di confrontarsi, di guardarsi, di darsi tempo e di suggerire ai compagni come avrebbero potuto fare meglio. Si è trattato di un'esperienza fruttuosa anche per me: ho capito che non ero riuscita a fornire delle efficaci indicazioni di lavoro. Nel mio caso sono stata fortunata perché la classe era già abituata a svolgere compiti di questo tipo, ma nell'eventualità di una classe solita a seguire lezioni frontali, la mia traccia non sarebbe stata sufficiente, o quanto meno poco efficace. Sono grata che questo sia successo e ringrazio i bambini perché mi hanno permesso di aprire gli occhi. Ho capito che il segreto è proprio *saper cogliere* e da qui *riflettere* sul proprio operato. In questo senso l'esperienza gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo di una crescita professionale, sta a noi, attraverso la documentazione e la riflessione saperne fare tesoro. La narrazione finora riportata mette in luce come l'insegnante di geografia possa essere "un formidabile *allenatore di sguardi* in grado di rapportare il "vicino" al lontano, capace di guidare gli studenti a sviluppare un atteggiamento critico di lettura delle diversità, siano esse territoriali o sociali, in modo aperto e dinamico. In tal senso è necessario che l'insegnante operi delle scelte e selezioni gli argomenti che sappiano rispondere alle aspettative e alle necessità dello studente, del territorio e di una nuova geografia dinamica" (Rocca, 2010).

Nella *fase di acquisizione e sviluppo degli apprendimenti* ho ripreso inoltre l'obiettivo di apprendimento che consiste nell'"analizzare i principali caratteri fisici del territorio interpretando carte geografiche". Affinché i bambini non vivessero la mia stessa

esperienza negativa con la geografia, fatta di mero studio mnemonico, ho introdotto la regione Veneto da un punto di vista fisico attraverso il puzzle, partendo a ragionare proprio dalla forma. *“Che forma è secondo voi? Che cosa vi sembra? Vi ricorda qualcosa?”* È così che sono emerse svariate rappresentazioni del Veneto. A qualcuno sembrava un cavallo in corsa, ad altri un dinosauro o una pecora. Qualcuno ha proposto di provare a girare la forma per trovare altre figure e L. è poi intervenuto dicendo che *“è come le illusioni ottiche che devi guardare un punto preciso per vedere una cosa, perché se guardi un altro punto ne sembra un'altra”*. Abbiamo visto che la forma del Veneto è decisamente diversa da quella della Liguria o della Calabria. Successivamente i bambini hanno completato la loro missione: completare il puzzle, inserendo al posto giusto ogni



Figura 5 Ricerca della giusta combinazione dei pezzi del puzzle.

pezzo rappresentante le sette province (FIG. 5). L'approccio per scoperta ha nuovamente caratterizzato le nostre lezioni. Gli alunni dopo varie ipotesi hanno concluso che si trattava delle province e hanno provato ad indovinarle. Attraverso l'aiuto della carta geografica hanno infine controllato se avevano inserito i nomi al posto giusto. Si è trattato di una prima differenza che ci ha fatto notare che anche le regioni nel loro interno sono diverse. I bambini hanno toccato, girato, provato, riprovato e rifatto. È stato un lavoro di precisione,

osservazione e apprendimento, perché nel frattempo ti chiedevi anche quali fossero le regioni confinanti con il Veneto e che forma avessero e scoprivi che *“da una parte c'è anche il mare”*. Giorda (2006) sostiene che la forma può rappresentare l'informazione di base per partire a descrivere un territorio e l'abbinamento tra nome e forma è una via efficace per memorizzare l'informazione. *“Il nome geografico acquisisce un senso per il bambino solo se è accostabile a una rappresentazione, ad una forma visibile”*.

Strada facendo, l'intervento mi ha posta di fronte ad un grande lavoro di ricerca disciplinare che ha preso avvio dal prezioso insegnamento di Didattica della Geografia e che si è trasformato in un importante stimolo anche per la mia Mentore, entusiasta di provare con le altre classi il medesimo percorso, visti i riscontri positivi ricevuti con la 5^aA. È stato essenziale cogliere gli stimoli che ci sono stati offerti e indagare in profondità come poter applicarli a livello didattico. *Cosa è necessario insegnare e quale il modo*

migliore di insegnarlo? L'esplorazione e uno studio riflessivo, scrupoloso, aperto, trasversale e critico della Geografia è ciò che mi ha fatto sentire un "insegnante della conoscenza" e un attento "mediatore di processi" che "propone, facilita e concretizza il compito apprenditivo degli allievi" (Felisatti & Ianes, 2009).

Nei capitoli precedenti ho riflettuto sulla capacità dell'insegnante di connettere aspetti cognitivi e aspetti emotivi nei processi di apprendimento e insegnamento (Franceschini, 2009). A tal proposito, ho cercato di formulare una domanda guida che mi permettesse di non perdere di vista il mio obiettivo: in che modo rafforzare negli alunni la capacità di allargare il proprio orizzonte per raggiungere una visione globale dei fenomeni e allo stesso tempo sviluppare relazioni empatiche con gli altri individui? (Rocca, 2007). Innanzitutto, attraverso la piega che ho scelto di dare all'ambito tematico. Come si può evincere dalla seguente narrazione, la tematica stessa dell'intervento mira all'apertura. Il traguardo per lo sviluppo delle competenze di Geografia scelto parla di *connessione e interdipendenza*. Studiare la regione Veneto non come elenco chiuso di caratteristiche fisiche, bensì come un sistema aperto fatto di relazioni a scale geografiche diverse, tra locale e globale. In secondo luogo, grazie al *Cooperative Learning*. Ho pensato di valorizzare le strutture cooperative per affrontare il tema geografico disciplinare, in quanto attraverso tali strutture non si punta tanto al lavoro di gruppo, quanto piuttosto all'interdipendenza che indica "un rapporto con", "un legame con" (Gentile, 2016), significa che non riesco ad arrivare al termine del lavoro senza il contributo degli altri. I bambini quindi hanno lavorato insieme, giocato insieme, perché è proprio giocando insieme con l'altro che mi accorgo che ci sto bene. È il *fare insieme* e facendo insieme accorgersi che non è poi così diverso lavorare con lui piuttosto che con qualcun altro. Valorizzare la disciplina attraverso una metodologia inclusiva. Il metodo didattico del Cooperative Learning è infatti quello che per propria natura meglio corrisponde alle istanze interculturali promuovendo apertura e decentramento, dialogo e mediazione, collaborazione e partecipazione (Agostinetto, 2017). In questo modo si crea un ambiente in cui diventa "normale" considerare la molteplicità dei punti di vista, come occasione per costruire soluzioni creative di mutuo gradimento, invece che come occasione per costruire degli schieramenti ostili e contrapposti (Giornelli & Sclavi, 2014). A questo proposito è stato fondamentale il "Mix-freeze-pair". Si tratta di una struttura di apprendimento cooperativo sviluppata da Kagan (1994) per consentire lo scambio di

informazioni o opinioni personali. Essa favorisce l'interazione e il coinvolgimento attivo di tutti e in particolare, può servire per aiutare il bambino ad accettare l'altro in quanto è necessario approvare la casualità degli abbinamenti. È stato molto interessante (a tratti anche divertente) mettere in pratica questa struttura perché a ritmo di musica i bambini pensavano a ballare, a scatenarsi, e non appena la musica si fermava e pronunciavo il comando *pair*, le loro facce erano stupite, sconsolate o contente di vedere chi avevano accanto. Al termine di queste sessioni di lavoro ciascuno usciva arricchito dalle idee degli altri e soprattutto usciva arricchito perché si era confrontato anche con il compagno che solitamente “*mi prende sempre in giro*”, o che “*non voglio stare con lui*”. Si è aperto dunque un tempo dedicato alla *discussione, confronto e scambio di punti di vista*, elementi chiave del confronto con l'altro (Rocca, 2007). Nel mio futuro professionale, con la mia classe, mi piacerebbe raggiungere un livello ancora più profondo, ampio e utile: non solo cercare di esercitare all'interno di una disciplina quest'approccio interculturale; ma effettuare anche rimandi e connessioni tra gli altri insegnamenti. Come sostiene infatti Agostinetto (2017), “è abbastanza vacuo predicare integrazione agli alunni se non sono in primo luogo gli insegnanti a praticarla nel quadro del proprio esercizio professionale”. Nonostante abbia deciso di illustrare solamente alcune delle attività svolte durante l'intervento, spero di essere riuscita nel mio intento, ovvero delineare e riflettere sulle scelte metodologico-didattiche più funzionali alla buona riuscita del percorso. In questo senso, i bambini hanno pensato in modo critico, formulato delle riflessioni, cooperato con i compagni per giungere ad una strada comune. Hanno preso vita metodologie interrogative contraddistinte da momenti di discussione, confronto e scambio; metodi attivi e approcci cooperativi e collaborativi; *le missioni geografiche*, uno strumento originale in quanto si riferiscono a compiti potenzialmente sempre diversi e perché nel loro svolgimento tendono ad introdurre uno o più elementi di novità in termini di contenuti, punti di vista, metodologie, spazi, durata o organizzazione (Giorda & Zanolin, 2019). Basate sui principi dell'edutainment hanno stimolato la curiosità dei bambini, li hanno sfidati e motivati. Di estrema importanza sono state altresì le metodologie socio-costruttive. I bambini sono stati attivi costruttori del loro apprendimento mediante attività per lo più ludiche e di scoperta. È attraverso lo sviluppo del compito che i bambini sono giunti insieme alla formulazione di una conclusione, talvolta anche aperta a stimoli e possibilità esterne. In questo modo, ho assunto il ruolo di facilitatore dell'apprendimento,

una figura sempre presente per stimolare i bambini e attenta a non offrire la soluzione ai quesiti. Da quanto si evince, non ho introdotto le lezioni spiegando prima i concetti e successivamente proponendo esercizi, ma ho voluto che fossero gli alunni per primi ad indagare, attraverso gli strumenti a disposizione (carte geografiche, tracce sonore, etichette, testimonianze, volantini, flashcards, google earth...) la loro conoscenza, ponendomi come guida al ragionamento. Ho cercato di avanzare la multimedialità, proponendo l'uso di strumenti diversi volta per volta scelti a seconda dei contenuti o a seconda delle esigenze degli allievi, e il pluralismo metodologico dal momento che non vi è una sola strada per insegnare e per apprendere (Semeraro, 2007).

È in questo senso che si delinea un efficace *ambiente di apprendimento* volto a promuovere comprensioni profonde e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni. Questo è stato possibile attraverso un uso flessibile degli spazi, disponibilità delle risorse, valorizzazione dell'esperienza e delle conoscenze degli alunni per ancorarvi nuovi contenuti, favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze (Scenari, 2018).

3.2 Uno sguardo indietro e uno in avanti: prospettive di miglioramento

Il titolo di questo paragrafo richiama il carattere ipotetico e aperto a nuove sperimentazioni della progettazione. Wiggins e McTighe (2004) la definiscono infatti come il "lancio in avanti di natura ipotetica di idee che modificano l'esistente, che nel momento in cui sono concepite non sono ancora state sperimentate e messe alla prova". Può succedere infatti che durante la conduzione dell'azione didattica qualcosa non funzioni e questo comporta continue modifiche e un costante aggiornamento della progettazione in relazione alle risposte e desideri degli alunni e agli stimoli dell'ambiente. Ripercorrendo la mia esperienza, ricordo in particolare che un pomeriggio ho deciso di stravolgere una lezione. Ponendomi in una dimensione di attenzione e di ascolto, sono riuscita a capire le propensioni degli studenti, i loro tempi, quali stimoli coglievano positivamente e quali negativamente e quanto le attività progettate erano sfidanti per loro. È proprio a questo proposito che mi sono resa conto che la lezione del giorno successivo sarebbe stata troppo semplice, ero sicura che avrebbero potuto fare molto di più. L'idea iniziale, "*cena al ristorante*", consisteva nella simulazione di una cena in cui veniva offerto ai bambini un menù con diverse specialità venete ma anche piatti tipici di altre

regioni o nazionalità. Dalla lettura di un listino si può infatti vedere quanto il mondo sia interconnesso. Le interconnessioni sono presenti anche nel cibo che mangiamo, nei ristoranti internazionali come il sushi, che popolano oggi le nostre città. Sarebbe stata senza dubbio un'attività interessante per una classe inferiore, terza o quarta primaria. Nel caso della 5^A, una classe molto ricettiva agli stimoli e alle sfide, volevo provare a spingermi un po' più in là. Il tempo a disposizione mi ha costretto ad effettuare delle scelte e ho così deciso di eliminare questa lezione e riprogettarne una nuova innalzando il livello di apprendimento. *Quale connessione profonda è presente all'interno dei legami tra territorio ed economia?* Chi porta ricchezza a Cortina non sono soltanto i cortinesi, ma anche i sardi, i siculi, i romagnoli... L'economia ci può dire molto di come diversi territori si relazionano, ci può spiegare in che modo un territorio si apre verso l'esterno. Ho riprogettato così una lezione sui *settori economici* che, in base alla mia esperienza scolastica, sono sempre stati un concetto molto complesso e senza senso. Mi sono dunque chiesta in che modo avrei potuto dare valore a quest'idea affinché i bambini potessero considerarla anche al di là della scuola. L'incontro si è suddiviso in un primo momento introduttivo mediante lezione frontale, un secondo momento di esercizio individuale e un ultimo tempo di lavoro di gruppo per la messa in pratica della conoscenza. Ho pensato di rendere la lezione frontale più interattiva attraverso la creazione di un video con VideoScribe: come su una grande lavagna e grazie all'effetto "a mano libera" è possibile scrivere, sviluppare le idee mediante esempi illustrati, focalizzare l'attenzione sui punti salienti e, ancor di più, è possibile registrare la propria voce. La tecnologia è stata il supporto che ha consentito a tutti i bambini di cogliere facilmente ciò che stavo spiegando nel video, *"ma veramente l'hai fatto tu maestra?"*. Nel filmato sono stati introdotti i settori economici in generale, mentre per esaminare quelli specifici del Veneto, ho creato una scheda che i bambini hanno letto e completato individualmente. Una volta che gli studenti hanno preso confidenza con tale argomento, abbiamo provato a metterlo in pratica. Ho suddiviso la classe a gruppi e ho consegnato ad ognuno una flashcard rappresentante diversi prodotti (ortaggio, vite, pezzi meccanici, legno). I bambini hanno analizzato la loro merce e hanno finto di esserne i produttori. *"Immaginate di essere i produttori di queste merci, che cosa ne fareste? Come le utilizzereste?"*. Il percorso svolto fino a quel momento ha posto le basi per poter svolgere il compito criticamente. Essi si sono infatti chiesti se i guadagni sarebbero bastati se avessero venduto solo nel loro paese;

hanno ipotizzato di vendere in altre regioni. Qualcuno ha osato anche un po' di più "Ma potremmo piacere anche ad altri paesi come la Germania"; "nella nostra azienda c'è la trasformazione dalla materia prima al prodotto. E poi il servizio quindi il trasporto in altri paesi". "E come avviene il trasporto ragazzi? Con quale mezzo?" In questo modo è emerso il concetto di *esportazione*. Esportazione che significa andare fuori dai propri confini territoriali in cui si ha la produzione. Quindi abbiamo notato che non solo entrano prodotti, ma siamo anche noi che li portiamo fuori. Le nostre connessioni si sono allargate. I bambini si sono immedesimati nella parte, di loro spontanea volontà mi hanno chiesto di consultare Google Earth o la carta geografia presente in aula per capire dove esportare il prodotto e il tragitto da seguire. Per alcuni è stato un viaggio lungo, hanno capito che a volte è necessario più di un mezzo di trasporto e, nella fase finale del compito in cui hanno esposto lo sviluppo del loro prodotto attraverso la drammatizzazione, hanno simulato anche le dogane. Ho deciso di riprendere la strategia del *role-playing* visto il successo avuto durante l'attività delle testimonianze. Si è trattato di un'esperienza di apprendimento che ha richiesto di interpretare, empatizzare, vestire i panni di altre persone per interpretarne le prospettive (Wiggins & McTighe, 2004). La drammatizzazione inoltre ha richiesto il contributo di tutti i membri del gruppo, pertanto, ognuno ha avuto la possibilità di mostrare ciò che aveva appreso. Questa lezione è riuscita a stimolare gli alunni e metterli alla prova, creando un ambiente dinamico, sfidante e coinvolgente (Tomlinson, 2006).

È stato importante riflettere sulla quotidianità e rimettere in causa la mia progettazione iniziale. Andare incontro ai bisogni dei bambini assicurandomi di utilizzare ciò che ho imparato per far apprendere meglio (Tomlinson, 2006).

Un ulteriore livello di riflessione è avvenuto grazie all'esperienza **Erasmus**. In modo particolare, il corso di "Global Awareness", interamente basato sui "The Global Goals" (Agenda 2030), mi ha insegnato come agganciare la scuola al territorio a livello globale. Ho cercato di cogliere quest'occasione per organizzare due incontri su Google Meet nel mese di aprile, mentre mi trovavo in Belgio, con lo scopo di far vivere in prima persona ai bambini il senso del Progetto e far vedere loro come sia facile connettersi con il globale, e che anche l'orizzonte della scuola può allargarsi (Indicazioni Nazionali, 2012). Durante il primo incontro ci siamo soffermati sull'esperienza personale che stavo vivendo, in che modo sono riuscita a portare il Veneto nel mondo e in che modo il mondo è entrato dentro

di me. Nella mia valigia si sono mescolate diverse culture, ma ci siamo anche accorti che queste a volte non sono poi così diverse come pensavamo. Ho mostrato loro un video realizzato con una mia compagna spagnola in cui, a seguito di un confronto ognuna sul proprio paese, siamo giunte alla conclusione che sono tante le somiglianze che ci accomunano. Ho raccontato poi dei miei vicini di stanza marocchini e dello scambio in termini di religione che abbiamo avuto. Seppur fossero molte le differenze, entrambi abbiamo un luogo in cui andare a pregare, entrambi abbiamo un giorno particolare in cui andare a messa (noi la domenica, loro il venerdì). Ho mostrato loro quanto la cucina italiana sia ormai radicata nelle case di ogni famiglia belga, questo lo testimoniano anche tutti i locali italiani presenti nella città. C'è stato inoltre lo "Red Star Line Museum" di Anversa che ospita le storie delle migrazioni per amore, come la nonna di G. che si è trasferita in Veneto dal Belgio perché innamorata. Ho raccontato che a volte è stato difficile comunicare non solo con ragazzi provenienti da paesi molto lontani rispetto il Veneto, ma anche con la mia coinquilina toscana a causa delle differenze dialettali. Ho condiviso il sogno di alcuni amici americani e finlandesi di visitare Venezia, e le esperienze di windsurf al lago di Garda di alcuni compagni belga. Nel secondo incontro invece, i bambini hanno lavorato ad una breve attività, il "Globingo" chiamato anche "Find someone who", ovvero un gioco che aiuta ad esplorare le connessioni globali presenti nella nostra quotidianità. Ad esempio: trova qualcuno che ha mangiato qualcosa di un altro paese nell'ultima settimana; che sa dire "ciao" in un'altra lingua; indossa qualcosa che è stato fabbricato in un altro paese; ha comunicato con qualcuno che vive in un paese diverso dal tuo; trova qualcuno che ha vissuto in un altro paese; che ha un membro della famiglia che vive in un altro paese; ha viaggiato all'estero... In presenza il gioco avrebbe richiesto di girovagare per l'aula in cerca "della persona che", ma vista l'impossibilità, ho pensato di proporre la piattaforma *Toucan*, conosciuta in Erasmus, che permette di muoversi liberamente tra i gruppi. Si tratta di uno spazio in cui ognuno è rappresentato mediante un cerchio che vaga; cliccando con il mouse sopra un'altra persona, ci si collega e si può comunicare. Così i bambini sono potuti passare da una persona all'altra come se si trovassero in classe. Ci siamo ritrovati infine su Google Meet per un confronto finale in cui ho chiesto quale fosse la cosa più sorprendente che avevano imparato riguardo i loro compagni; che cosa avessero imparato gli uni degli altri in questo gioco; che cosa gli ha insegnato il gioco sul nostro mondo. Abbiamo visto che siamo *tutti*

interconnessi globalmente con persone ed eventi di altri paesi, ed è facile notarlo nella nostra vita di tutti i giorni attraverso il cibo, gli altri, i prodotti, le materie prime, le informazioni. Il Globingo è stata inoltre l'occasione per gli studenti di conoscersi e farsi conoscere, di scoprire qualcosa in più dell'altro, di accettarlo e di lasciarsi sorprendere. Alla luce di ciò, posso confermare di aver realmente sperimentato che cosa si intende per flessibilità, riuscire a modellare momento per momento le strategie didattiche, le lezioni, le idee; rispondere agli studenti anche quando sarebbe più facile proseguire con quanto progettato. Un *insegnante competente* è proprio colui che non è immobile nella propria progettazione ma colui che migliora costantemente l'attività di insegnamento costruendo ambienti di riflessione e di elaborazione di processi migliorativi dell'offerta didattica e formativa (Francescato et al., 2003).

3.3 La valutazione formativa e la documentazione didattica

“Agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti” (Indicazioni Nazionali, 2012). Rispetto alla valutazione, l'approccio della progettazione a ritroso incoraggia a decidere sin dall'inizio come determinare se gli studenti hanno conseguito le comprensioni desiderate. Gli insegnanti dovrebbero tenere presenti una varietà di strumenti e metodi di accertamento e verifica e, a questo proposito, potrebbero far riferimento alle dimensioni dell'ottica trifocale e a una valutazione formativa che si svolge prima, durante e dopo dell'azione didattica (Castoldi, 2016).

Cosa so fare?

A livello oggettivo, ho cercato di interagire con ogni bambino nella dinamica formativa osservandolo in azione e ascoltandolo, rilevandone dunque i processi attraverso appunti presi su carta (diario di osservazione) e griglie di osservazione create ad hoc. È stato inoltre impegnativo ma assai importante registrare le frasi dei bambini, le loro conversazioni durante le discussioni, il racconto di un fatto vissuto insieme, idee su un argomento dato, durante lo scambio di conoscenze e ipotesi su fatti ed eventi (Alfieri et al., 2000). Altresì, ho prestato attenzione ai lavori svolti dai bambini durante tutto il corso dell'intervento e in particolare, mi sono avvalsa del compito autentico, testimonianza del percorso del soggetto e i risultati raggiunti. Esso, strettamente legato al traguardo e alla situazione problema, sollecita gli studenti all'impiego delle proprie conoscenze, abilità,

disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e agganciati a contesti reali (Castoldi, 2016). Il compito autentico si è realizzato durante la *fase della generalizzazione degli apprendimenti (Allegato 1)*. Come sostiene l'UDL (2018) è importante ottimizzare la scelta individuale e l'autonomia, e in questo senso, ho deciso di progettare un compito autentico finale in parte libero. Ogni bambino ha una piccola esperienza del mondo che, aggiunta a quanto affrontato durante le lezioni, gli ha permesso di riflettere circa questi quesiti: *cosa ti piacerebbe portare del mondo nel Veneto? E cosa ti piacerebbe portare nel Veneto del mondo?* In questo modo, divisa la classe in due gruppi per poter usufruire dell'aula di informatica, ognuno ha mappato su Google Earth le proprie proposte e si è creata una vasta rete di connessioni (FIG. 6).

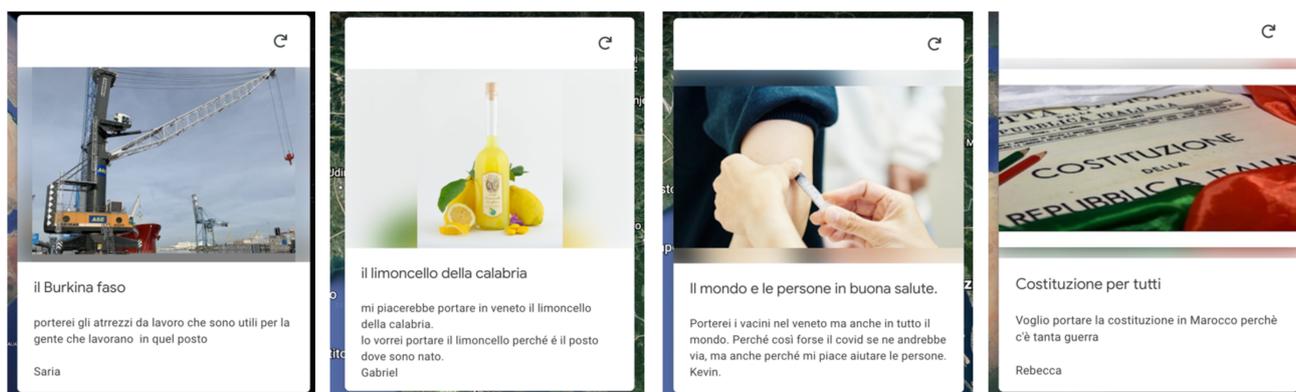


Figura 6 Alcuni segnaposti inseriti dai bambini nella mappa.

Anche la Carta Internazionale sull'Educazione Geografica (2016) cita che “imparare la geografia, a partire dalle proprie esperienze personali, aiuta le persone a formulare domande, a sviluppare le proprie abilità intellettuali e ad affrontare le questioni che incontrano nel corso delle proprie vite”. Diverse attività svolte durante il corso dei nostri incontri potevano rappresentare dei brevi compiti autentici, in quanto partivano da domande di tipo critico-applicativo, per questo motivo ho lasciato maggiore libertà in quello finale. I bambini hanno potuto collegare le loro conoscenze informali apprese spontaneamente nel loro contesto di riferimento esterno alla scuola con le conoscenze formali scolastiche (Baldacci, 2008) e in particolare, avvalendosi e trasferendo i concetti e le fonti al di là della scuola, hanno dimostrato d'aver dato un senso al loro apprendimento.

Come mi vedo?

Rispetto alla dimensione soggettiva, al termine delle lezioni ho dato spazio ad un momento di riflessione personale circa l'esperienza svolta (autobiografia cognitiva). Attraverso tali resoconti verbali ho cercato di raccogliere e documentare il punto di vista del bambino sulla propria esperienza di apprendimento e sui risultati raggiunti. È stata un'opportunità anche per lo studente di rielaborare il proprio percorso apprenditivo e accrescere la propria consapevolezza su di sé. *“Quello che abbiamo fatto è stato tanto interessante perché ho imparato delle cose nuove ma mi sono divertita e abbiamo fatto delle cose che con le altre maestre non facciamo” (C.); “Una cosa che ho proprio capito è che da soli non ce la possiamo fare, abbiamo un sacco di connessioni con altri paesi” (T.); “Per me è stato difficile capire dove mettere la provincia nel puzzle, ho fatto un po' di confusione a guardare la cartina geografica, non capivo quali erano le province” (S).*

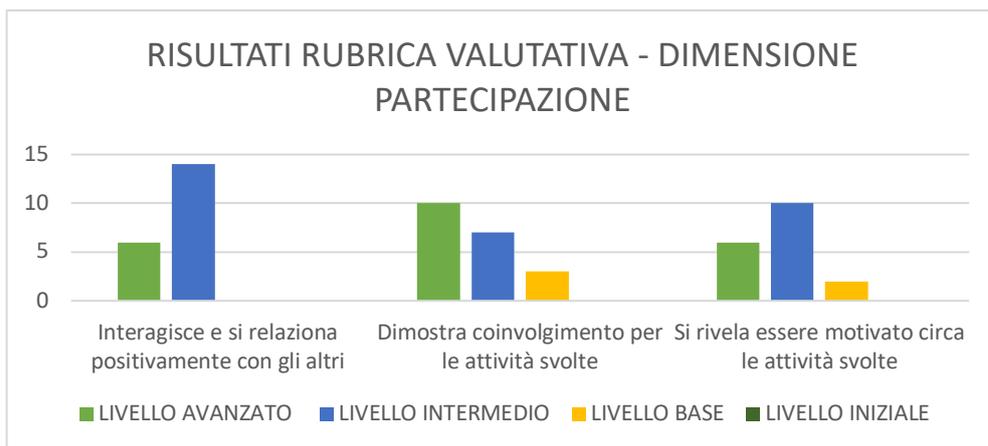
Come mi vedono?

Per quanto riguarda la dimensione intersoggettiva i bambini sono stati valutati dai compagni attraverso l'osservazione nei lavori di gruppo e mediante la struttura cooperativa *Mix-Freeze-Pair* di Kagan (1994). Nel momento in cui la musica si fermava, le coppie erano invitate a pensare alla risposta alla mia domanda, condividerla con il compagno e a cercare insieme una risposta comune da condividere con la classe. In questo modo, i bambini si sono scambiati il loro punto di vista, hanno imparato dal feedback dell'altro e si sono arricchiti. *“Quando, infatti, gli studenti lavorano insieme, discutono le loro idee e i loro metodi di lavoro, hanno la possibilità di testare le loro conoscenze e abilità, riflettendo su come gli altri studenti stiano affrontando un loro stesso problema e rendendosi consapevoli degli standard richiesti” (Grion & Serbati, 2017).* Inoltre, hanno ricevuto un riscontro anche dalla Tutor, la loro maestra che, meglio di chiunque altro, ha potuto riconoscere e dare valore ai loro processi e prodotti.

Attraverso la rubrica valutativa (**Allegato 7**) ho cercato di condividere e ricostruire insieme ai bambini il percorso di apprendimento, valorizzando le conquiste individuali e di gruppo. Essa costituisce un passaggio fondamentale anche per gli studenti in quanto consente loro di *“aver chiara la direzione del percorso formativo e di disporre di punti di riferimento precisi su cui orientare le proprie prestazioni, autovalutarle e confrontarle con l'insegnante e gli altri studenti” (Castoldi, 2016).* Affinché ciò avvenga è però necessario

adattarle al loro livello di comprensione. Durante gli scorsi tirocini mi sono sempre limitata a semplificare il lessico delle rubriche e a condividerle oralmente, senza essere davvero sicura che gli alunni avessero compreso il loro contenuto e significato. Insoddisfatta del mio lavoro, ma determinata nel trovare qualcosa di originale ed efficace, ho iniziato a ricercare uno strumento che desse valore alle mie rubriche valutative. Nel sito della National Geographic ho trovato lo spunto che cercavo: il Bingo (**Allegato 8**). Ogni casella contiene i diversi criteri e indicatori presenti nelle rubriche condivise con gli studenti che ho cercato di declinare in un linguaggio vicino al bambino. Ho condiviso il Bingo il secondo giorno del mio intervento e ho spiegato che ci avrebbe fatto compagnia durante *tutti* gli incontri. È così diventato una vera e propria forma di valutazione formativa che accompagna le diverse fasi del percorso di apprendimento e assolve lo scopo di fornire un feedback all'allievo e all'insegnante sull'evoluzione del processo formativo (Castoldi, 2016). Mano a mano che i bambini si sentivano di aver raggiunto e affrontato uno degli obiettivi presenti nelle caselle, inserivano una V all'interno del quadrato. Una volta completata un'intera riga diagonale, orizzontale o verticale, avevano fatto BINGO. Alla luce di quest'esperienza mi sento doppiamente soddisfatta. Attraverso tale strumento non solo sono riuscita a condividere con gli studenti, in maniera ludica e accattivante, un documento che è solito utilizzare l'insegnante; ma si è trasformato altresì in una forma di autovalutazione per i bambini. È stato interessante perché un alunno ha proposto di inserire una possibile nota all'interno dei riquadri, ad esempio sulla voce "aiuto chi è in difficoltà" si poteva aggiungere un appunto quale "a volte/non sempre/non con tutti". In modo divertente, senza sentirsi giudicati, ma sfidati nel raggiungere tutti gli obiettivi al fine di fare bingo, i bambini hanno riflettuto sul loro apprendimento e sul loro modo di stare in classe, si sono interrogati sugli aspetti che avrebbero dovuto migliorare e hanno apprezzato invece quelli che sono riusciti a raggiungere.

Infine, la rubrica valutativa ha permesso anche a me, quale insegnante, di "apprezzare i comportamenti degli studenti" e di "stabilire una comunicazione più chiara con essi" (Castoldi, 2016). A titolo esemplificativo, di seguito ho riportato un istogramma che illustra i livelli di padronanza raggiunti dagli studenti rispetto agli *indicatori* della dimensione della **partecipazione**.



Se all'inizio del percorso i bambini faticavano ad accettare di lavorare con tutti i compagni e l'attività di gioco sfociava in momenti di forte litigio, è molto interessante osservare che al termine del percorso gli studenti hanno imparato a confrontarsi tra di loro in maniera positiva. Non tutti hanno raggiunto un livello di padronanza avanzato, ma la maggior parte della classe si posiziona nel livello intermedio, che rappresenta un forte lancio in avanti rispetto alla situazione di partenza. Gradualmente gli alunni hanno imparato a portare rispetto nei confronti dell'altro, ascoltandolo e apprezzando le diverse opinioni. Questo dimostra che l'approccio metodologico-didattico adottato è stato efficace al fine di far sentire tutti gli alunni inclusi. *“Sai maestra che non pensavo che R. fosse così bravo a recitare? Di solito nei laboratori litiga sempre con qualcuno perché lo prendono in giro, piange e alla fine non fa mai niente” (E.)*. Inoltre, i bambini hanno dimostrato un forte coinvolgimento per le attività svolte. Per quanto riguarda G., L., S. **(Allegato 9)** ho notato che prediligevano attività individuali che erano presenti in misura minore rispetto alle attività di tipo collaborativo, cooperativo e ludico. Ripensando al mio percorso, l'obiettivo che mi posso porre per il futuro è quello di proporre un medesimo concetto secondo diverse modalità, un primo approccio ludico a cui può seguire un esercizio di consolidamento individuale. Sicuramente, sarebbe necessario prevedere un maggior numero di ore per la conduzione dell'intervento didattico, al fine di permettere al bambino di acquisire i concetti con maggior sicurezza. Un dato interessante si riferisce all'ultimo indicatore: *“l'alunno/a si rivela essere motivato circa le attività svolte”*. Dal grafico si può notare che la maggior parte ha raggiunto un livello di padronanza avanzato o intermedio, ma riflettendo su questo dato alla luce delle caratteristiche di ogni bambino e degli appunti presi su carta, posso constatare che per certi studenti le attività didattiche proposte erano poco sfidanti. Per migliorare questo aspetto, oltre a considerare gli stili di

apprendimento di ogni bambino, potrei sicuramente offrire livelli di difficoltà mano a mano maggiori, per permettere ad ogni alunno di sentirsi altamente motivato e sfidato nel compito.

Vorrei dedicare un ultimo pensiero ad una delle occasioni che mi ha permesso di riflettere sul mio percorso e di autovalutare il mio operato: il questionario indirizzato ai genitori. Milani (2020) sottolinea che l'educazione non deve essere un'azione diretta solamente con e per i bambini, pertanto mette in luce l'importanza di includere i genitori nei contesti e nei processi educativi in cui sono coinvolti i figli. Il questionario mi ha permesso di capire che quasi tutti gli studenti condividevano le esperienze didattiche svolte in classe con i genitori e che durante le lezioni stavano bene. Qualcuno, una volta tornato a casa, era *“orgogliosa di quel che aveva fatto in classe”*, *“attendeva con gioia di fare le lezioni”*, si sentiva *“a suo agio e molto interessato rispetto agli argomenti proposti”*, *“molto curiosa e soddisfatta di quello che portava a termine”*. Sento di aver offerto ai bambini della 5^A un bagaglio formativo veramente significativo per la loro istruzione e per la loro crescita come persone. Inoltre, penso di esser stata una risorsa anche per la mia Mentore e più in generale per la scuola, sperimentando il Cooperative Learning, offrendo spunti acquisiti durante i corsi universitari e apportando uno strumento di valutazione nuovo e originale, il Bingo, che ha permesso anche agli studenti, in prima persona, di monitorare il proprio apprendimento.

CAPITOLO 4: AVERE AUTOCONOSCENZA

4.1 Riflessione in ottica professionalizzante e prospettive future

La conoscenza di sé è un aspetto fondamentale della comprensione perché esige che tutti noi mettiamo in discussione, in modo auto consapevole, le nostre opinioni, per promuoverle e farle progredire.

Wiggins & McTighe

È proprio con uno dei sei aspetti della comprensione significativa che voglio terminare il mio elaborato: “Avere autoconoscenza” (Wiggins & McTighe, 2004), il discernimento che ci fa conoscere il nostro stile personale, i nostri pregiudizi, le proiezioni e gli abiti mentali, gli schemi di pensiero e azione.

L'ultimo anno di tirocinio è stato un anno significativo in questo senso. *Riflettere* su sé stessi al fine di *conoscersi*. Conoscersi al fine di *migliorarsi*.

La scrittura del Portfolio, così come della Relazione Finale, sono stati uno strumento prezioso di interazione tra pensiero e azione, un autentico congegno di riflessività (Contini et al., 2014). Essi mi hanno accompagnata nella fase della riflessione professionalizzante e, in autonomia, mi hanno fatto analizzare, scoprire e riflettere *adagio* e quindi *accuratamente* sulle competenze professionali maturate. Scrivere significa stare in ascolto di sé stessi, dei propri vissuti; significa comprensione dell'esperienza, un accrescimento del senso del sé (Mortari, 2003).

Voltandomi indietro ho potuto rendermi conto di quanti passi in avanti ho fatto, ma di quanti ancora me ne restano da fare. La professione dell'insegnante può essere infatti definita "aperta", "mobile" e si dispone in un contesto di apprendimento lifelong in cui la competenza professionale considera sia la dimensione individuale e personale (motivazioni, tratti specifici, immagine di sé, conoscenze, skills...), sia la dimensione sociale e interpersonale (saper fare e saper interagire con gli altri) (Felisatti & Ianes, 2009).

In misura diversa ho perfezionato le aree di competenza del *docente ricercatore* proposte da Felisatti (2009), in particolare in campo **didattico** e **disciplinare** sento di essere cresciuta notevolmente. Mi sono interrogata a proposito di obiettivi, rispetto ai materiali, alle metodologie e al contesto. Merita un pensiero anche la domanda che ci ha posto la professoressa Rocca: "perché insegno bene geografia?" Oggi posso rispondere "perché mi piace e perché sono stata motivata". Nonostante il mio vissuto da studentessa, ho scoperto che la Geografia può essere un terreno fertile per aprirsi alla trasversalità con altre materie e per allargare gli orizzonti; ho scoperto che possiamo "riappropriarci della gioia di imparare" ed è quello che ho cercato di fare anche con la mia classe, portando una geografia rinnovata e motivante sia per me che per i miei alunni. Damasio (2007) afferma "we feel therefore we learn", tutto ciò che genera emozione è punto di partenza per favorire l'apprendimento. Ci emozioniamo quindi apprendiamo. Insegnare bene significa insegnare in modo flessibile e consapevole, adottando diverse strategie e sviluppando un senso di autoefficacia: credere di riuscire, pensare di farcela in base alla situazione e alle proprie capacità è motivante, emozionante e produttivo sia per gli insegnanti che per gli studenti (Rocca & Minelle, 2016). Mi piacerebbe condividere un passo dell'Index for Inclusion (2002) che penso riassume perfettamente quanto ho cercato di fare: "le attività formative vengono progettate in modo da rispondere alla diversità

degli studenti, e gli studenti sono incoraggiati a essere attivamente coinvolti in ogni aspetto della loro educazione, valorizzando anche le loro conoscenze ed esperienze fuori della scuola”. Questa è stata solamente una prova iniziale, ma spero di affinare ancor di più le mie **competenze inclusive** in futuro quando avrò modo di conoscere approfonditamente i miei bambini. Il mio auspicio è proprio quello di diventare l’insegnante di cui parla Tomlinson (2006): un insegnante capace di comprendere i suoi studenti come individui e che si sente sempre più a proprio agio con i significati e con le strutture delle discipline che insegna ed è sempre più esperto nella flessibilità dell’istruzione.

In aggiunta, è stato importante prestare attenzione alla **gestione** dell’attività, cercando reazioni e feedback nelle risposte dei bambini. Entrando come ospite nelle classi, capita talvolta di sentirsi in dovere di non sbagliare, ci si può sentire giudicati e valutati, pertanto si cerca di progettare tutto nei minimi dettagli per evitare errori e per non sottrarre troppo tempo all’insegnante. Prima di iniziare l’intervento, quella sana paura, chiamata forse responsabilità ha preso il sopravvento. Lungo il corso dell’azione didattica è stato però bello lasciarsi sorprendere, tornare a casa e pensare “oggi poteva andare meglio, vediamo che cosa devo rivalutare”. Imparare dai propri studenti e dal proprio operato è la via che conduce a cambiare lo sguardo su quel che si sta facendo. In questo modo i feed-back sono diventati *teach-back* e ho accolto serenamente quell’inversione dei ruoli di chi insegna e di chi apprende, “capace di portare a un insegnamento di ritorno”. L’imprevisto è ciò che mi ha permesso di rivisitare i miei modi di pensare, di osservare e di fronteggiare una situazione. D’impatto può sembrare un disastro, è invece quell’elemento che porta gioia, una risorsa per il processo di insegnamento e apprendimento (Peticari, 1996). La mia Mentore in questo senso mi ha supportata e mi ha lasciata sbagliare. Abbiamo instaurato un rapporto di sincerità e scambio costante che mi ha consentito di osservarmi anche da un altro punto di vista. Mi sento fortunata, inoltre, perché una volta alla settimana i bambini, al termine della lezione, hanno dedicato un tempo ai riscontri relativi alla mia azione didattica. È stato un momento ricco e significativo, perché in quell’istante non ero più la maestra, ma ero una di loro. Ci sono stati attimi in cui ho chiesto scusa perché mi ero resa conto che alcuni bambini non avevano capito; occasioni in cui la Tutor mi ha chiesto se fossi contenta; momenti in cui ho chiesto agli studenti come si sentissero

e come si sarebbero valutati, un processo di insegnamento-apprendimento basato sulla *reciprocità* e sulla *relazione* (Milani, 2020).

Riguardo quest'ultimo aspetto, percepisco però il bisogno di concentrarmi maggiormente sulle dinamiche delle **relazioni** che si strutturano nell'istruzione formativa tra interno ed esterno, in quanto l'emergenza sanitaria non mi ha permesso di mettermi in gioco come avrei voluto. Anche la **sfera valutativa**, che comprende altresì la condivisione degli esiti, rimane ancora un punto di debolezza. Nonostante quest'anno abbia provato a sperimentare, pensando a strumenti di valutazione a misura di bambino, non solo ad uso dell'insegnante, è ancora difficile per me orientarmi all'interno del vasto ed importante mondo della valutazione. Tuttavia, l'attuale passaggio con la legge 104/2020 ai giudizi descrittivi rappresenta a mio avviso un punto a nostro favore, in quanto si rifà ai livelli di padronanza che utilizziamo solitamente nella progettazione delle rubriche valutative per verificare comprensioni profonde. Penso poi che l'esperienza personale sul campo giochi un ruolo cruciale, così come il confronto con i colleghi. In futuro spero altresì di potenziare la gestione della **documentazione didattica** intesa come "processo che produce tracce, memoria e riflessione, negli adulti e nei bambini rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo" (Indicazioni Nazionali, 2012). Margiotta (1999) mette in luce uno studio di Shön circa l'importanza della "riflessione durante l'azione" che implica la formulazione e il controllo di ipotesi nel corso dell'attività didattica, e la "riflessione sull'azione" che si svolge dopo l'evento didattico. Le mie difficoltà ricadono verso la prima, ovvero la riflessione durante l'azione in quanto diverse volte ho trovato complesso condurre la lezione prestando attenzione ai bambini e, contemporaneamente, trascrivermi le loro frasi o documentare le griglie di valutazione. La condivisione dell'esperienza con il gruppo di tirocinio indiretto mi ha permesso di superare le mie paure e le mie insicurezze. Specialmente i lavori in piccoli gruppi hanno dato spazio ai suggerimenti dei compagni, allo scambio di idee e al supporto: "*quanto sarebbe bello poter avere questo gruppo anche una volta che cominceremo a lavorare*". Infine, vorrei riservare l'ultimo pensiero all'esperienza Erasmus. Se dovessi ripetere l'intervento didattico mi sentirei ora più arricchita e consapevole che potrei fornire ai bambini una miglior offerta formativa. Specialmente il corso di "Cross cultural communication" mi ha dato l'opportunità di diventare un comunicatore interculturale

sensibile e consapevole, sia come insegnante, sia come persona. In un contesto fortemente diversificato (per lingua, cultura, età, interessi...) ho esercitato la comunicazione interculturale con i miei compagni, sulla base del TOPOI model (Hoffman et al., 1994). Ho apprezzato questo corso perché ci siamo messi in gioco e ci siamo *sorpresi*. Passo dopo passo abbiamo imparato come affrontare le differenze nei modi di comunicare, dare feedback e formulare un'opinione, specialmente durante l'insegnamento in classi molto diversificate. Non solo le lezioni, ma anche il confronto e lo scambio con ragazzi belga, spagnoli, finlandesi, americani... sul proprio sistema scolastico, sulle pratiche educative, sulla didattica, sui dilemmi pedagogici della professione docente (affrontati anche durante il corso di "Pedagogical Dilemmas"), mi ha concesso di sviluppare uno sguardo critico, motivato e curioso. Ecco, dunque, come la mia competenza poco alla volta è maturata, frutto delle mie esperienze di vita e delle abilità personali (*campo biografico-sociale*), dell'università italiana ed estera (*campo della formazione*), del tirocinio diretto ed indiretto (*campo dell'esperienza professionale*). Felisatti (2013), a questo proposito, sottolinea infatti che le competenze hanno diverse dimensioni e sono dinamiche perché vengono sviluppate, apprese e modificate costantemente in relazione alle esperienze personali e professionali che il soggetto conduce negli ambienti lavorativi, formativi e di vita. Concludo esprimendo la mia gratitudine verso un anno di crescita, sviluppo, scoperta, soddisfazione, augurandomi un futuro professionale altrettanto appagante, fatto di flessibilità, pazienza, ascolto, rispetto, fiducia nell'equipaggio con cui mi troverò a navigare.

BIBLIOGRAFIA

- Agenzia Europea per lo sviluppo degli alunni disabili (2012). *Profilo dei docenti inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agostinetto, L. (2017). Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. *STUDIUM EDUCATIONIS. Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, I (1), 71-86.
- Alfieri, F., Arcà, M., Guidoni, P. (2000). *I modi di fare scienze. Come programmare, gestire, verificare*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Amplatz, C. (1999). *Osservare la comunicazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino: UTET Università.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Bristol: CSIE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2014). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., & Tolomelli A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: Franco Angeli.
- Damasio, A., & Immordino-Yang, M. H. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain and Education*, I (1), 3-10.
- Donadelli, G., Labate, E., Rocca, L., Moè, A., Pazzaglia, F. (2012). Insegno bene geografia perché mi piace. *Psicologia e scuola*, 21: 10-17.
- Dovigo, F., Ianes, D. (2002). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Felisatti, E., Clerici, R. (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca dell'integrazione metodologica*. Padova: Cleup.

- Felisatti, E., Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Francescato, D., Putton, A., & Cudini, S., (2003). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma: Carocci.
- Franceschini, G. (2009). *Lo scenario contemporaneo: dalla didattica applicativa alla didattica critica*. Bologna: Clueb.
- Gentile, M. (2016). Interdipendenza e Cooperative Learning. *La melagrana, IV (4)*.
- Gibbs, R. (2008). *The Metaphor Handbook*. Cambridge. UK: Cambridge University Press.
- Giorda, C. (2006). *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*. Roma: Carocci.
- Giorda, C., Puttilli, M. (2011). *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*. Roma: Carocci.
- Giorda, C., Zanolin, G. (2019). Idee geografiche per educare al mondo. *Tratti geografici. Materiali di ricerca e risorse educative – open Access, pp. 168*.
- Giornelli, G., Sclavi, M. (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*. Milano: Feltrinelli.
- Grión, V., Serbati, A. (2017). *Assessment for Learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università*. Lecce: Pensa multimedia.
- Hoffman, E., Arts, W., Van Loghum, Houten. (1994). *Interculturele gespreksvoering*. Netherlands: Bohn Stafleu di Loghum.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. USA: Kagan Cooperative Learning.
- Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*. Roma: Armando.
- Messina, L., De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Milani, P. (2020). *Educazione e famiglie. Ricerca e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci: Roma.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

- Perticari, P. (1996). *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento, apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Phillips, R. (2012). Curiosity and Fieldwork. *Geography*, 97,2: 78-85.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C. (2004). *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Rocca, L. (2007). *Geo-scoprire il mondo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Rocca, L. (2010). Geografia? Sì, grazie! *La vita scolastica*, 13: 19-21.
- Rocca, L., Minelle, C. (2016). *Storie e geografia. Idee per una didattica congiunta*. Roma: Carocci.
- Semeraro, R. (2009). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Padova: Domeneghini.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: Las.
- Vianello, R., Gini, G., Lanfranchi, S. (2015). *Psicologia dello sviluppo*. Novara: De Agostini Scuola.
- Wiggins, G., McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Las.

SITOGRAFIA

- Corso di Formazione Nazionale online per docenti. (2020). Il docente come designer. La progettazione formativa tra metodologie, risorse, spazi reali, aumentati e virtuali. *Mchildren*. <https://www.mchildren.it/wp-content/uploads/2020/11/Il-Docente-come-Designer-versione-finale.pdf>
- Galli, R. (2016, 9 dicembre). Dialetto veneto quale? Tosa, putela, mula? O Veneto banche? *Blitz quotidiano*. <https://www.blitzquotidiano.it/opinioni/riccardo-galli-opinioni/dialetto-veneto-quale-tosa-putela-mula-o-veneto-banche-2602092/>
- International Geographic Union. (2016). Carta Internazionale sull'Educazione Geografica. *AIIG*. <https://www.aiig.it/wp-content/uploads/2019/03/Carta-internazionale-sulleducazione-geografica-traduzione-completa-IT-1.pdf>
- Missioni geografiche. (2020). <https://www.missionigeografiche.it/chi-siamo/>
- ONU. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* [online]. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Rivoltella, P. C. (2020, 7 maggio). Didattica a distanza, ecco i punti chiave. *Avvenire.it*
<https://www.avvenire.it/economia/pagine/il-manifesto-didattica-a-distanza-ecco-i-punti-chiave?fbclid=IwAR33bUXbLpIdwC1JqL0PVJx6DwyFniw7Q-wpVVrK9LqnlhxZrVtgvVhFtg>

Sito Scolastico. Data ultima consultazione: 13/05/2021, from
<https://www.icmuttonisarego.edu.it/>

PRINCIPALI FONTI NORMATIVE

D.P.C.M. 17 marzo 2020, n.388

Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012

Legge 20 agosto 2019, n. 92 “Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica”

Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del 2014

Linee Guida “La formazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria” del 4/12/2020

Linee Guida per il Diritto allo Studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento

Nuovi Scenari del 2018

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

Circolari scolastiche 2020-2021

Piano Triennale dell'Offerta Formativa A.S. 2019-2022

Programmazione educativa annuale di classe 2020-2021

Protocollo di sicurezza Covid-19 scolastico

ALLEGATI

Allegato 1 – *Format della macroprogettazione*

TITOLO: SI PUÒ VIVERE ISOLATI DAL RESTO DEL MONDO? Proposta didattica volta ad una visione interconnessa della Regione Veneto per una classe quinta primaria

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave (*Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali*)
Competenze sociali e civiche

Includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere conflitti ove ciò sia necessario.

Competenza civica

Dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitiche e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

Disciplina/e di riferimento (*di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali*)

Geografia

Come si evince dalle Indicazioni Nazionali, essa consente di sviluppare competenze relative alla cittadinanza attiva, attraverso l'osservazione della realtà da punti di vista diversi, che consentono di considerare e rispettare visioni plurime, in un approccio interculturale dal vicino al lontano.

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza (*di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali*)

Traguardo principale

Lo studente si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza

Altro traguardo

Lo studente ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, tecnologie digitali, fotografiche, artistico-letterarie).

Obiettivo/i di apprendimento (*solo per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali*)

Estendere le proprie carte mentali al territorio italiano, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, elaborazioni digitali...)

Analizzare i principali caratteri fisici del territorio, fatti e fenomeni locali e globali, interpretando carte geografiche di diversa scala, carte tematiche, grafici, elaborati digitali...

Localizzare sulla carta geografica dell'Italia le regioni fisiche, storiche e amministrative; localizzare sul planisfero e sul globo la posizione dell'Italia in Europa e nel mondo

Individuare le analogie e le differenze che caratterizzano un territorio

Ambito tematico (*di cosa si occupa l'esperienza di apprendimento*)

Percorso volto a comprendere le connessioni e interconnessioni, somiglianze e differenze di una dimensione geografica locale specifica, la regione Veneto, che ha valore solo se si evidenzia come prodotto di relazioni tra uomini, comunità e territori a scale molto diverse. Abbiamo analizzato il territorio reciprocamente connesso con il globale, riflettendo sul fatto che abitiamo nello spazio locale ma anche nel mondo.

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi (*in relazione al traguardo indicato*)

La classe in cui ho svolto il tirocinio è una quinta primaria di 20 alunni, quasi tutti di madrelingua italiana, ad eccezione di tre, i quali faticano ad integrarsi all'interno del gruppo. In particolare, uno di questi, inserito in classe seconda, ha mantenuto un dislivello rispetto la classe in varie materie a causa delle difficoltà linguistiche. Spesso reagisce con rabbia alle frustrazioni in quanto non si sente al livello degli altri e vede

nel colore della pelle la causa della sua diversità. La presenza di alcuni compagni piuttosto vivaci e con pensieri duri non lo aiuta in questo suo disagio.

In generale, la classe predilige lavorare in modo proficuo in gruppo o a coppie e ha bisogno di dare un senso al lavoro che viene richiesto. Talvolta la partecipazione diventa difficile da gestire perché sono molto rumorosi, anche se produttivi.

Rispetto al mio ambito di intervento la classe possiede delle buone preconcoscenze: hanno già affrontato l'Unione Europea e hanno riflettuto sulla realtà della Volcar, un'importante azienda tessile presente a Brendola che instaura rapporti commerciali con l'estero. Conoscono le civiltà greche, la loro struttura e la funzione della polis. Sanno ben orientarsi con la carta geografica, anche rispetto al meridiano di Greenwich, funzionale ad una specifica attività del mio intervento.

Situazione problema (*situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento*)

Si può vivere isolati dal resto del mondo?

Se Brendola costruisse le mura, proprio come le città stato dell'antica Grecia, le Polis, potrebbe nel 2020 sopravvivere? Avrebbe ancora senso che oggi Brendola sia come una polis greca?

Da queste domande ha preso avvio un ragionamento di tipo collettivo che abbiamo registrato attraverso un Brainstorming. La discussione è iniziata con "chi è per il sì? Chi per il no? Perché sì? Perché no?"

Il nostro compito è stato quello di buttare giù tutti i muri per trovare le relazioni che permettono ad un luogo di sopravvivere. In che modo? Compiendo delle missioni che hanno consentito ai bambini di scoprire e analizzare le relazioni interne ed esterne che il Veneto intrattiene con altri territori.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Compito autentico (*compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese*)

Realizzazione di una mappa su Google Earth. La classe è stata divisa in due: una metà ha lavorato con me in aula di informatica per la creazione della mappa; l'altra metà è rimasta in aula con la mia Tutor per completare una mappa concettuale. Dal momento in cui tutte le attività proposte durante l'intervento potevano essere considerate dei piccoli compiti autentici, ho deciso di progettare un compito autentico finale più libero. Ogni bambino nel suo piccolo ha una conoscenza personale del mondo che, aggiunta a quanto affronteremo durante le lezioni, gli ha permesso di riflettere circa questi quesiti: cosa ti piacerebbe portare nel mondo del Veneto? E cosa ti piacerebbe portare nel Veneto del mondo? In questo modo, ognuno ha mappato su Google Earth le proprie proposte e si è creata così una rete di connessioni. La Regione Veneto che ha valore solo se si evidenzia come prodotto di relazioni tra uomini, comunità e territori a scale molto diverse: abitare lo spazio locale ma anche il mondo.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti (*strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale*)

Per rilevare gli apprendimenti mi sono riferita all'ottica trifocale proposta da Castoldi.

Rispettivamente ho utilizzato:

- Griglie osservative
- Appunti personali
- Diario di osservazione
- Artefatti dei bambini
- Compito autentico
- Controlli informali/ domande stimolo
- Autobiografia cognitiva (orale o scritta)
- Feedback tra pari e della loro insegnante
- Rubrica valutativa

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE
(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Fasi di lavoro	Ambiente/i di apprendimento	Metodologie	Tecnologie
Fase di esplorazione 2 ore	Classe con disposizione ordinaria dei banchi	<ul style="list-style-type: none"> - Modello orientato al processo - Metodo interrogativo-socio costruttivo - Metodo attivo-laboratoriale - Metodologie costruttive - Format: lezione attiva con scambio e dibattito; lezione integrativa - Tecniche: argomentazione e discussione; tecniche attive; <i>brainstorming</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - LIM - Coggle - Modellino di Brendola murata - Google Earth - Atlante personale - Scheda - Cartellone - Post-it - Materiale scolastico

Attività
<p>Attività iniziali finalizzate alla presentazione del percorso e alla sua familiarizzazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accoglienza - Lancio della situazione problema - Discussione e scambio dei punti di vista - Emergere delle preconoscenze - Missione 1: “gli alieni sono qui” → localizzazione della propria posizione - Ragionamento collettivo orale e conseguente riflessione scritta individuale

Fasi di lavoro	Ambiente/i di apprendimento	Metodologie	Tecnologie
Fase di acquisizione e sviluppo degli apprendimenti 15 ore	<p>Classe con disposizione ordinaria dei banchi</p> <p>Classe con disposizione dei banchi a gruppi</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Modello orientato al processo e al prodotto - Metodo interrogativo- socio costruttivo - Metodo attivo-laboratoriale - Metodo permissivo - Metodologie socio-costruttive - Format: lezione frontale; lezione attiva con scambio e dibattito; lezione integrativa; - Tecniche: argomentazione e discussione; tecniche cooperative (strutture di Kagan); missioni geografiche; tecniche attive simulate, riflessive. 	<ul style="list-style-type: none"> - LIM - Planisfero politico - Carta geografica Italia - Etichette indumenti e alimenti - Articoli di giornale e volantini commercio equo solidale - Materiale didattico per il puzzle della Regione Veneto - Lavagna in ardesia - Tracce sonore - Atlante personale - Schede - Flashcards - Learning apps - Modellino Brendola murata - Google Earth - Materiale scolastico

Attività
<p>Attività finalizzate alla scoperta delle connessioni che legano il Veneto con il mondo e viceversa; scoperta degli elementi fisici e antropici che caratterizzano la regione Veneto; scoperta delle somiglianze e differenze che caratterizzano il territorio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condivisione dei criteri di valutazione della rubrica “Bingo” - Attività “ABITiamo il Veneto o il mondo?” - Attività “dispensa geografica” - Attività integrativa di gruppo di lettura, analisi, riproduzione simulativa delle fonti - Attività “Puzzle della Regione Veneto” - Attività “nomi, cose, città, animali, ...” - #DialectoChallenge “Vicentin, venexian, veronese, trevisan, padovan...?” - Attività di gruppo relativa alle attività economiche e alle tradizioni - Ragionamento collettivo orale e conseguente riflessione scritta individuale - Condivisione delle interviste - Realizzazione di mappe mentali - Attività con Learning Apps per il consolidamento delle conoscenze

Fasi di lavoro	Ambiente/i di apprendimento	Metodologie	Tecnologie
Fase di riflessione sul proprio operato 3 ore	Classe con disposizione ordinaria dei banchi Salone esterno all’aula	<ul style="list-style-type: none"> - Modello orientato al processo e al prodotto - Metodo interrogativo- socio costruttivo - Metodologie socio-costruttive - Format: lezione attiva con scambio e dibattito - Tecniche: argomentazione e discussione; tecniche cooperative (Kagan) 	<ul style="list-style-type: none"> - Casse audio - Cartellone - Post-it - Bingo

Attività
<p>Attività finalizzate alla riflessione individuale e collettiva dei propri apprendimenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Struttura di Kagan “Mix-Freeze-Pair” - Ragionamento collettivo orale e conseguente riflessione scritta individuale - Questionario autovalutativo - Completamento graduale del “Bingo”

Fasi di lavoro	Ambiente/i di apprendimento	Metodologie	Tecnologie
Fase della generalizzazione degli apprendimenti 2 ore	Classe con disposizione ordinaria dei banchi Aula di informatica	- Modello orientato al prodotto - Metodo laboratoriale - Metodologie socio-costruttive - Format: lezione attiva con scambio e dibattito e lezione integrativa - Tecniche: argomentazione e discussione	- LIM - Computer - Modellino Brendola murata - Google Earth

Attività
Attività finalizzate all'accertamento degli apprendimenti - Realizzazione del compito autentico (1 h metà classe; 1 h l'altra metà) □ realizzazione mappa interattiva - Momento di condivisione e riflessione finale

Fasi di lavoro	Ambiente/i di apprendimento	Metodologie	Tecnologie
DAD 2 ore	Virtuale – piattaforme online (casa)	- Modello orientato al contesto - Metodo socio-costruttivo e attivo - Metodologie socio-costruttive - Format: lezione integrativa - Tecniche: argomentazione e discussione, tecniche attive ludiche	- Computer (piattaforme: Google Meet; Tucan)

Attività
Attività post intervento - Incontro Google Meet + Tucan

Allegato 2 – Frammento del diario di bordo

IL BISOGNO DELLA CLASSE

20 ottobre 2020

Il primo giorno della mia osservazione in 5^A, la Tutor mi ha invitata a prestare particolare attenzione agli atteggiamenti della classe nei confronti di 3 bambini stranieri. Oggi ho terminato le ore di osservazione e riguardando le griglie osservative che ho compilato e le riflessioni che ho fatto su di esse posso affermare di aver capito qual è il bisogno della classe: da una parte la difficoltà per alcuni studenti di accettare ed entrare

in interazione con compagni di altre nazionalità; dall'altra il disagio e la fatica per quest'ultimi di sentirsi parte del gruppo.

Ammetto che è stato essenziale l'aiuto della Tutor, in così poche ore di certo non sarebbe stato possibile definire un bisogno tanto profondo. Episodi avvenuti negli anni scorsi, le storie personali e familiari di questi bambini, le loro reazioni e il modo in cui gestiscono le emozioni.

Il prossimo step sarà quello di agganciare tale bisogno alla mia pratica didattica. Qualche idea ce l'ho già in mente, ma trattandosi di una tematica delicata preferisco prima confrontarmi con Renata e le Tutor del tirocinio indiretto.

Dando un'occhiata al profilo dello studente trovo la descrizione della persona che sa vivere nel proprio territorio, che sa parlare e interagire con gli altri, che sa capire i propri limiti e che si mette in un confronto positivo. Forse è proprio questo l'obiettivo, aiutare il bambino ad aprire la mente per cogliere le connessioni che sono le relazioni tra territorio, cultura, lingua, popolazione... [...].

Allegato 3 – Frammento del diario di bordo

GIOCHIAMO CON LA CARTA

6 ottobre 2020

[...] la Tutor ha proposto un gioco che consisteva nello scegliere un Paese europeo e localizzarlo in base al meridiano di Greenwich. “Il Paese europeo da me scelto con molta cura si trova a Nord Est del meridiano di Greenwich” ha detto ad un certo punto una bambina con molta fierezza alzandosi in piedi in cima alla sedia. Per alzata di mano, i bambini hanno così cercato di indovinare quale potesse essere, osservando nella carta tutti i paesi a Nord Est del meridiano Zero che si trovassero però all'interno dell'Unione Europea.

La Tutor mi ha spiegato che non le interessa che i bambini conoscano a memoria tutti i nomi di un determinato territorio, ma preferisce che familiarizzino con la carta. Preferisce che sappiano che l'Unione Europea è formata da diversi Stati, alcuni più grandi altri più piccoli. Attraverso questo gioco i bambini sono stati dunque attenti a considerare la posizione dell'Unione Europea nella carta, hanno cercato poi di localizzarsi e orientarsi

rispetto al meridiano Zero e, allo stesso tempo, sono riusciti a interiorizzare anche qualche nome degli Stati europei [...].

Allegato 4 – Un taccuino per progettare insieme

- UN TACCUINO PER PROGETTARE INSIEME*
- LdG. Progettare un micro-intervento didattico inclusivo che:
- si sviluppi in una singola giornata (un blocco di 1 o 2 ore che esaurisca lo sviluppo di un obiettivo specifico)
 - preveda attività e materiali che stimolino forme di rappresentazione, di azione ed espressione e di motivazione presenti nelle *Linee guida UDL 2.0 Italia*
 - preveda il co-insegnamento di due docenti.

Scuola: _____		Classe/sezione: _____		Contesto: Scuola di dimensioni della nostra Regione	
Composizione del gruppo: Il gruppo è formato da 25 bambini di ambiente sociale ed etnia diversi.					
Insegnanti					
Obiettivi					
Contenuti					
Tempi					
Scelte didattiche per favorire la partecipazione di tutti <small>(vds Linee guida UDL 2.0 Italia)</small>	Forme di rappresentazione				
	Forme di espressione				
	Forme di motivazione				
Scelte relazionali per favorire l'imparare insieme <small>(vds gruppo come risorsa)</small>					
Strumenti e materiali significativi e fruibili per tutti <small>(vds Linee guida UDL 2.0 Italia)</small>					
Attività per favorire la partecipazione di tutti <small>(vds Linee guida UDL 2.0 Italia)</small>					

Allegato 5 – Analisi SWOT

Analisi SWOT per il Project Work del Tirocinio Del 5° anno	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
ELEMENTI INTERNI:	PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
STUDENTE (tirocinante)	-Motivazione personale verso la tematica dell'intervento didattico -Possesso personale di diversi supporti teorici e didattici che hanno motivato le mie scelte, ottenuti grazie al Corso di Fondamenti e Didattica della Geografia -Esperienza Erasmus che può collegarsi alla tematica dell'intervento -Apertura personale nella riprogettazione del percorso	-Prima esperienza in presenza in situazione Covid -Tempi ristretti → scarsa possibilità di instaurare un forte legame con i bambini prima dell'intervento didattico -Tempo limitato per conoscere i bisogni e gli stili di apprendimento di ogni singolo bambino -Impossibilità di portare materiale da casa
SOGGETTI COINVOLTI (alunni, insegnanti...)		
CONTESTO		
PROJECT WORK		

	<ul style="list-style-type: none"> -Instaurazione di un buon rapporto con la Tutor -Alta disponibilità e preparazione della Tutor -Tutor costantemente aggiornata -Collaborazione con la Tutor nella progettazione dell'intervento e nella preparazione dei materiali -Comunicazione efficace con la Dirigente assieme ad una mia collega (area organizzazione e comunicazione interna) -Alta disponibilità da parte della Dirigente nel rinnovo della convenzione e nell'accogliere tirocinanti -Alto livello di partecipazione dei bambini (bambini curiosi, propositivi, abituati a lavorare tramite una didattica laboratoriale, lezioni attive, metodologie ludiche, di scoperta e di riflessione) -Presenza di preconcoscenze nei bambini utili per una migliore realizzazione dell'intervento (es. alunni che sanno effettuare letture critiche delle fonti...) -Buon livello di autonomia dei bambini -Scuola in cui avevo già svolto il tirocinio: conoscenza del personale, degli spazi, dei tempi... -Disponibilità del Coordinatore di Plesso e del Referente Covid nell'essere intervistati -Presenza di ampi spazi interni ed esterni -Presenza in classe della Lim e della connessione Internet -Presenza di materiali messi a disposizione dalla scuola 	<ul style="list-style-type: none"> -Possibilità che i materiali e le metodologie che ho scelto non siano adeguati per ogni studente -Possibilità dell'insorgere di eventuali esigenze non osservate durante l'esplorazione del contesto -Necessità di igienizzare costantemente gli oggetti -Utilizzo costante della mascherina → tono di voce personale e di alcuni bambini piuttosto basso -Limitazione nel muoversi liberamente nello spazio -Mancanza del contatto fisico con i bambini -Bambini con pensieri duri che riversano contro compagni di altre nazionalità -Bambini che reagiscono in modo infantile di fronte ad un rimprovero dell'insegnante -Alunni con tempi molto diversi -Situazione che può cambiare rapidamente → DAD -Scarso lavoro in team tra insegnanti -Impossibilità di reperire tutti i riferimenti teorici pensati, causa chiusura delle biblioteche
ELEMENTI ESTERNI:	OPPORTUNITA'	RISCHI
SOGGETTI ESTERNI	<ul style="list-style-type: none"> -Possibilità di usufruire della piattaforma, messa a disposizione dalla Polisportiva -Possibilità di connettermi ed esplorare l'esterno attraverso Internet -Opportunità di osservare anche altre classi quinte oltre quella in cui svolgerò il tirocinio e di partecipare a lezioni condotte da altre insegnanti 	<ul style="list-style-type: none"> -Eventualità che alcuni lavori di gruppo o metodologie attive pensate non siano efficaci a causa delle regole dettate dall'emergenza Covid -Impossibilità di chiamare enti esterni -L'emergenza sanitaria potrebbe condurre alla chiusura dell'Istituto
CONTESTI		

		-Rischio che la classe venga messa in quarantena durante la conduzione del mio intervento -Insorgere dell'impossibilità per alcuni studenti di effettuare la DAD
--	--	---

Allegato 6 – E-mail Ferdinando Camon



Carlotta Scandola

lun 23 nov 2020, 13:42 ☆

Gentile Ferdinando Camon, Sono Carlotta Scandola, una studentessa del corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria di Padova. Le scriv...



Ferdinando Camom <fercamon@alice.it>

lun 23 nov 2020, 13:58 ☆ ↩ ⋮

a me ▾

Noi padovani del montagnanese dicevamo: "Che bea tosa!", mangiando la elle di bella, a Legnago dicevano "Che bela putela" e a Trieste "Che bella mula". È l'esempio più concreto che mi torna in mente. FC
Inviato da iPhone



Allegato 7 – Rubrica valutativa

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLO AVANZATO	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO BASE	LIVELLO INIZIALE
Consapevolezza dello spazio geografico	Consapevolezza della connessione e interconnessione alla base dello spazio geografico di riferimento	L'alunno/a comprende le connessioni interne ed esterne del sistema territoriale attraverso strumenti dell'osservazione indiretta (documenti cartografici, digitali, tracce sonore, fotografie...)	L'alunno/a comprende le connessioni e le interconnessioni di un sistema territoriale in completa autonomia e in modo consapevole nelle varie situazioni	L'alunno/a comprende le connessioni e le interconnessioni di un sistema territoriale in autonomia rispetto al compito	L'alunno/a comprende le connessioni e le interconnessioni di un sistema territoriale per mezzo di alcune facilitazioni	L'alunno/a comprende le connessioni e le interconnessioni di un sistema territoriale con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni in situazioni note
		L'alunno/a analizza i principali caratteri fisici di un territorio interpretando carte geografiche e grafici				
		L'alunno/a coglie le somiglianze e le differenze all'interno di un sistema territoriale				
Ricerca di informazioni geografiche	Ricerca di informazioni geografiche a partire da diverse	L'alunno/a analizza e ricava informazioni dalle	L'alunno/a ricerca informazioni e dati geografici a partire da diverse fonti in	L'alunno/a ricerca informazioni e dati geografici a partire da diverse fonti in	L'alunno/a ricerca informazioni e dati geografici a partire da diverse fonti	L'alunno/a ricerca informazioni e dati geografici a partire da diverse fonti

	fonti (carte geografiche, immagini satellitari, diagrammi, etichette, tracce sonore, testi letterari)	diverse fonti proposte	completa autonomia e in modo consapevole nelle varie situazioni	autonomia rispetto al compito	per mezzo di alcune facilitazioni	con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni in situazioni note
		L'alunno/a interpreta e confronta i dati e le informazioni ricavate				
Partecipazione	Partecipazione attiva per fornire il proprio contributo durante le attività	L'alunno/a interagisce e si relaziona positivamente con gli altri	L'alunno/a partecipa attivamente per fornire il proprio contributo durante le attività in completa autonomia e in modo consapevole nelle varie situazioni	L'alunno/a partecipa attivamente per fornire il proprio contributo durante le attività in autonomia rispetto al compito	L'alunno/a partecipa attivamente per fornire il proprio contributo durante le attività per mezzo di alcune facilitazioni	L'alunno/a partecipa attivamente per fornire il proprio contributo durante le attività con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni in situazioni note
		L'alunno/a dimostra coinvolgimento per le attività svolte				
		L'alunno/a si rivela essere motivato circa le attività svolte				
Cooperazione	Cooperazione e collaborazione durante le attività per il successo individuale e collettivo	L'alunno/a accoglie e negozia le osservazioni dei compagni	L'alunno/a coopera e collabora per il successo individuale e collettivo in completa autonomia e in modo consapevole nelle varie situazioni	L'alunno/a coopera e collabora per il successo individuale e collettivo in autonomia rispetto al compito	L'alunno/a coopera e collabora per il successo individuale e collettivo per mezzo di alcune facilitazioni	L'alunno/a coopera e collabora per il successo individuale e collettivo con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni in situazioni note
		L'alunno/a supporta e aiuta il compagno in difficoltà				
		L'alunno/a lavora volentieri con compagni diversi				

Allegato 8 – Bingo

Mi chiedo se è possibile che oggi il territorio in cui viviamo venga murato <input type="checkbox"/>	Descrivo le connessioni scoperte <input type="checkbox"/>	Riesco a leggere le fonti (etichette, testimonianze, tracce sonore, storie...) <input type="checkbox"/>	Ricavo informazioni dalle fonti (etichette, testimonianze, tracce sonore, storie...) <input type="checkbox"/>	Aiuto chi è in difficoltà <input type="checkbox"/>
Riesco a trovare le coordinate geografiche della mia posizione <input type="checkbox"/>	Ascolto le idee dei miei compagni <input type="checkbox"/>	Riconosco e utilizzo alcune parole specifiche del Veneto <input type="checkbox"/>	Riconosco alcuni luoghi e tradizioni del Veneto <input type="checkbox"/>	Riesco a leggere la carta geografica <input type="checkbox"/>
Butto giù tutti i muri <input type="checkbox"/>	Intervengo per esprimere la mia opinione in modo appropriato <input type="checkbox"/>	BINGO	Definisco se il legame con un territorio è alto o basso <input type="checkbox"/>	Spiego perché è importante leggere le etichette dei prodotti <input type="checkbox"/>
Comprendo che la regione Veneto non è tutta uguale e faccio degli esempi <input type="checkbox"/>	Ricavo informazioni dalla carta geografica <input type="checkbox"/>	Scopro che il Veneto non è chiuso ma ha tante connessioni con il mondo <input type="checkbox"/>	Lavoro e mi confronto con i miei compagni <input type="checkbox"/>	Analizzo gli elementi fisici del Veneto <input type="checkbox"/>
Partecipo attivamente alle attività <input type="checkbox"/>	Spiego quello che ho imparato <input type="checkbox"/>	Scrivo una riflessione sull'attività svolta <input type="checkbox"/>	Intervisto i miei nonni, genitori, vicini di casa... <input type="checkbox"/>	Lavoro volentieri con i miei compagni <input type="checkbox"/>

Allegato 9 – Tabulazione dati della classe rispetto alla dimensione della
PARTECIPAZIONE

INDICATORI	LIVELLI			
	<u>AVANZATO</u>	<u>INTERMEDIO</u>	<u>BASE</u>	<u>INIZIALE</u>
L'alunno/a interagisce e si relaziona positivamente con gli altri	Tommaso, Camilla, Kevin, Rebecca, Marica, Marco	Rasid, Giulia, Gabriel, Emma, Ernesto, Nikolina, Claudia, Leonardo, Luca, Riccardo, Massimo, Saria, Melissa, Seydou		
L'alunno/a dimostra coinvolgimento per le attività svolte	Tommaso, Emma, Rebecca, Riccardo, Marica, Marco, Melissa, Camilla, Massimo, Kevin	Rasid, Giulia, Ernesto, Nikolina, Claudia, Seydou, Leonardo	Gabriel, Luca, Saria	
L'alunno/a si rivela essere motivato circa le attività svolte	Tommaso, Emma, Nikolina, Marco, Massimo, Melissa	Rasid, Giulia, Camilla, Ernesto, Claudia, Kevin, Rebecca, Leonardo, Marica, Seydou, Riccardo	Gabriel, Saria	