



L'Università di Napoli l'Orientale e la Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa (FENICE), quest'ultimo partner del progetto "MOOC per studenti universitari in Mobilità Europea" (MOVE-ME) finanziato nell'ambito del Programma Erasmus+, vi invitano a partecipare alla Seconda Conferenza Internazionale sul tema "MOOC, apprendimento delle lingue e mobilità".

La Conferenza si svolgerà il **13 e 14 Ottobre 2017** nella Sala Conferenze dell'Università, sita nel Palazzo Du Mesnil, via Chiatamone, 61 Napoli 80121 a pochi metri dall'incantevole lungomare della città, nei pressi del Castel dell'Ovo, in una zona ricca di bellezze storiche e artistiche, servita da numerosi ristoranti ed alberghi.

Come nella edizione 2016 svoltasi presso la Open University a Milton Keynes (UK) anche questa seconda conferenza internazionale riunisce professionisti dell'istruzione secondaria ed universitaria, linguisti e tecnologi della lingua da tutto il mondo per dialogare e collaborare su questioni rilevanti per le tre aree principali: i MOOC, l'insegnamento/apprendimento delle lingue e la mobilità degli studenti, fornendo un forum per lo scambio di idee, i risultati della ricerca e le realizzazioni tecniche.

La registrazione on-line è aperta

La partecipazione al convegno è gratuita sia per i presentatori che per i semplici partecipanti ma dato il numero limitato di posti è richiesta una preventiva registrazione da effettuarsi scaricando il modello dalla sezione *Templates* del sito www.movemeconference.eu compilandolo ed inviandolo come allegato ad un messaggio o tramite la sezione *Contatti* del sito oppure direttamente a fenice.eu@gmail.com, entro il 31 Agosto 2017 per i presentatori di abstract, o entro il 30 Settembre 2017 per gli altri partecipanti. Ogni partecipante accettato riceverà una mail di conferma.

Call for abstract

Vi invitiamo ad inviarci gli abstract relativi alle vostre ricerche, alle presentazioni di casi di studio e ai risultati di progetti finanziati dall'UE. Dettagli su come presentare un abstract si trovano nella sezione *Invio Abstract* del sito www.movemeconference.eu. Il termine ultimo per la presentazione delle proposte è il **17 Giugno 2017**.

I relatori avranno a disposizione 20 minuti per la presentazione. Tutti gli abstract accettati saranno inclusi negli atti della conferenza e pubblicati sul sito.

Per ulteriori informazioni sui relatori, per aggiornamenti sul programma e l'invito a presentare proposte vi invitiamo a visitare il sito web. Per porre domande, o essere aggiunti alla mailing list, scrivere una mail a fenice.eu@gmail.com

Perché partecipare

- Per incrementare le conoscenze sull'argomento
- Condividere i risultati conseguiti in progetti e iniziative innovative.
- Incontrare e fare rete con coloro che condividono interessi e obiettivi.
- Portare nuove idee nella +propria istituzione.

Napoli

Napoli è una città mediterranea dinamica con 27 secoli di storia affascinante e posti meravigliosi da visitare. Tutto questo, insieme con la sua deliziosa gastronomia locale, conquisterà i vostri sensi.

Non esitate a inoltrare le informazioni su questo evento ai colleghi interessati.

SOMMARIO

Conferenza Internazionale "MOOC, apprendimento delle lingue e mobilità"	Pag. 1
Digital literacy e media education nell'epoca dei social media: quali competenze?	Pag. 2
Per una didattica informata da evidenze	Pag. 4
Flipped classroom: lo stato dell'arte	Pag. 6
La verifica e la valutazione delle competenze linguistiche e glottodidattiche	Pag. 9
Perché la grammatica valenziale?	Pag. 12
Fenice: cos'è?	Pag. 14

Digital literacy e media education nell'epoca dei social media: quali competenze?

I social media, applicazioni del Web 2.0 che includono dispositivi quali i blog, i wiki, i siti di social network, oltre che i servizi di condivisione di immagini o video, e qualunque medium il cui funzionamento si basi sulla partecipazione attiva degli utenti, possono essere un potente volano per la trasformazione delle pratiche di insegnamento e apprendimento in senso aperto, interattivo e sociale. La loro pervasività nelle pratiche digitali quotidiane sta, dimostrando, a differenza di fenomeni di grande diffusione che hanno caratterizzato altre fasi di sviluppo tecnologico, di non essere una moda passeggera: condividere, cliccare su “mi piace”, raccomandare e curare dei contenuti è ciò che ormai le persone fanno quotidianamente nelle loro abitudini mediali. La cultura partecipativa mediata da questi ambienti si sta diffondendo, infatti, in molti ambiti, tra cui quello dell'impegno civile, politico, e sociale, oltre che educativo.

Tuttavia, a fronte di questa espansione sempre più massiccia, non si può dire che la diffusione di competenze digitali associate all'uso di questi strumenti siano andate di pari passo. La necessità di acquisire competenze efficaci legate all'uso dei social media diventa di primaria importanza specialmente in ambito educativo e scolastico. Facendo riferimento a temi quali quello della privacy, della sicurezza, dell'identità o dell'alfabetismo emotivo dei ragazzi, emergono, infatti, questioni di primaria importanza: “Come tutelare la propria privacy, tenendo conto della dinamicità di questo concetto?”, “Come valutare il potenziale di questi strumenti per la soluzione di problemi vicini alla vita reale?”, “Come decodificare e valutare l'affidabilità delle informazioni condivise e la credibilità delle fonti?”, “Come comportarsi in modo adeguato e nel rispetto degli altri?”.

Si tratta di una molteplicità di ambiti di competenza che fanno riferimento a diverse dimensioni. Prima di entrare nel merito di modelli di comprensione che siano anche in grado di fornire indicazioni operative per la progettazione di interventi di media education, finalizzati allo sviluppo di competenze digitali, cerchiamo di analizzare più da vicino la portata delle problematiche che l'uso dei social media comporta.

Nuove questioni

I social media sollevano una serie di questioni che assumono nuove dimensioni ed esigono risposte altrettanto nuove e innovative. Una di queste domande riguarda la gestione della propria identità in questi ambienti: come fare a sentirsi al sicuro rispetto a rischi quali quello del furto di identità o della manipolazione fraudolenta ad opera di altri? In che modo possiamo coniugare le esigenze di visibilità con il bisogno di tutelare la privacy e la sicurezza? Come si riconfigurano le relazioni e gli affetti in ambienti saldamente ancorati all'idea di “essere sempre connessi”?

Gli effetti più eclatanti legati alla mancanza di competenze utili per gestire le relazioni digitali sono stati, ad esempio, evidenziati dalla cinematografia più recente. Film come “Catfish”, “Disconnect” e “Her” (“Lei”) ci aiutano ad individuare le dinamiche socio-relazionali ed emotive che sono più diffuse all'interno di questi nuovi ambienti digitali, con esiti a volte inaspettati: dalla creazione di identità fittizie su Facebook, alle videochat e il furto di identità, ad innamorarsi della voce di un computer super intelligente. È indubbio che oggi abbiamo a che fare con scenari in cui l'online si intreccia sempre più profondamente con l'offline e che dinamicamente stanno contribuendo a ridefinire le relazioni e i nostri stessi legami affettivi. Da questo punto di vista, maturare competenze sull'espressione del proprio sé che entra in relazione mediata con l'altro, sia questo un altro essere umano o una macchina intelligente, diventa infatti requisito imprescindibile per la piena realizzazione delle diverse sfere della nostra vita, inclusa quella chiamata a soddisfare i nostri bisogni più intimi di appagamento affettivo.

Anche sul fronte della privacy e della sicurezza in rete, diversi studiosi hanno ormai sottolineato come questi concetti, dinamici per la loro natura, assumano in realtà connotazioni diverse a seconda di chi li metta in gioco. I ragazzi spesso agiscono comportamenti digitali che per un adulto possono sembrare in palese violazione della privacy, ma che a ben guardare altro non sono che il loro modo personale di esprimersi e di costruire un vissuto pubblico da condividere

Editore:	<i>Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa – Piazza Quattro Giornate, 64 – 80128 Napoli – Autorizzazione del Tribunale di Napoli n. 52 del 23/09/05</i>
Direttore responsabile:	<i>Giampiero de Cristofaro</i>
Direttore:	<i>Pierangela Diadori (Univ. per stranieri di Siena)</i>
Comitato Scientifico:	<i>Giuditta Alessandrini (Univ. Roma TRE), Laura Carlucci (Univ. Granada- ES), Paolo Di Vico (Univ. Nitra, SK), Laura Incalcaterra McLoughlin (Univ. Naz. d'Irlanda, Galway, IE), Roberta Piazza (Univ. Catania), Debora Ricci (Univ. Lisbona - PT), Alessandro Saggio (Sapienza Univ. di Roma), Mario Salomone (Univ. Bergamo)</i>
Grafica:	<i>Rino Schettini</i>

con i pari.

Si tratta di codici espressivi di cui i ragazzi fanno uso per poter comunicare e farsi capire gli uni dagli altri. È importante, quindi, riconsiderare le prospettive e i punti di vista che noi adulti (insegnanti, educatori o genitori) esprimiamo in merito alle abitudini che i ragazzi hanno sviluppato sull'uso delle tecnologie: si tratta, infatti, sempre di discorsi costruiti dai "grandi" di cui spesso gli stessi ragazzi diventano portavoce inconsapevoli. Ecco allora che diventa di importanza cruciale confrontare le percezioni diverse che, ad esempio, adulti e ragazzi hanno dell'appropriatezza di certi comportamenti in rete, con l'obiettivo di costruire percorsi di alfabetizzazione digitale che vedano la compresenza di figure diverse, attingendo ai diversi ambienti educativi in cui i ragazzi sono inseriti nella loro quotidianità.

Possiamo dire, quindi, che ci troviamo oggi davanti a una grande sfida, quella di trovare cioè un equilibrio tra il bisogno di riservatezza e sicurezza, ad esempio, e l'utilità derivante dall'impiego di questi ambienti. Si tratta, infatti, di raggiungere il miglior compromesso possibile tra accuratezza e quantità di informazioni condivise e protezione dei propri dati e della propria immagine. Aiutare le persone a trovare un equilibrio accettabile tra rischi e opportunità rimane, sul piano educativo, una sfida fondamentale.

Un modello per la digital literacy applicata ai social media

Dalle considerazioni sopra riportate nasce la necessità di lavorare sulla individuazione di competenze di digital literacy applicate ai social media capaci di mettere gli individui nelle condizioni di gestire al meglio la ricerca di un equilibrio funzionale al conseguimento dei benefici e al contenimento delle criticità offerte da questi nuovi ambienti digitali.

Una proposta recente di digital literacy che si può applicare anche ai social media si caratterizza per la coesistenza di tre dimensioni (tecnologica, cognitiva ed etica), a cui è importante aggiungere una quarta di natura più squisitamente sociale.

La dimensione tecnologica include sia abilità procedurali necessarie per l'accesso tecnico e l'uso dei social media, sia conoscenze più sofisticate relative alla comprensione della grammatica che governa il design del dispositivo; essa, inoltre, include capacità più avanzate di natura metacognitiva, ossia riguarda la consapevolezza del proprio modo di rapportarsi ai social media e la capacità di valutarne il potenziale per la soluzione di problemi simili a quelli della vita reale. Sul piano applicativo, percorsi didattici possono ruotare intorno allo sviluppo di consapevolezza sulle pratiche tecnologiche personali e di capacità di problem solving tecnologico. La familiarità con i dispositivi può indurre, infatti, ad automatismi dalle conseguenze incerte e non sempre desiderabili. Si pensi al caso della pubblicazione di foto via cellulare su ambienti come Facebook, che comporta l'individuazione del luogo in cui la foto è stata scattata. Accanto a ciò, è importante anche far riflettere gli studenti sul potenziale dei social media come strumenti che possono aiutarci nella soluzione di problemi della vita quotidiana (dalla scuola al lavoro, al tempo libero, e così via).

La dimensione cognitiva riguarda la capacità di decodificare e valutare l'affidabilità delle risorse informative condivise nei social media e la credibilità delle fonti (blog personali, network istituzionali, giornali online, ecc.) alle quali si attinge; essa include, inoltre, la capacità di creare contenuti attraverso il remix di risorse preesistenti localizzate nelle reti o a partire da contenuti originali. Rientra in questa dimensione anche la capacità di condividere i contenuti in relazione all'audience a cui ci si rivolge. Anche in questo caso sul piano applicativo percorsi didattici possono riguardare lo sviluppo di capacità di ricerca e uso critico delle informazioni e di produzione di contenuti. In ambienti come Facebook, Twitter, LinkedIn, vengono condivise ingenti quantità di risorse informative, dati e notizie: offerte di lavoro, inviti ad eventi, segnalazioni di articoli, pubblicazione di pareri e commenti. Chi garantisce la loro autenticità? Bisogna imparare a riconoscere gli indizi e a fare inferenze corrette. La dimensione sociale comprende, invece, la capacità di comunicare con gli altri in modo appropriato e nel rispetto della socioquante (una sorta di netiquette per i social media); essa, inoltre, include la capacità di lavorare in modo collaborativo attraverso gli strumenti di social networking e di partecipare attivamente a reti di interesse. In questo caso le attività possono puntare allo sviluppo di capacità socio-comunicative e partecipative in senso stretto. Tipicamente, la discussione, il lavoro in piccoli gruppi, la partecipazione a reti, consentono di concentrarsi su queste dimensioni e di maturare una consapevolezza dei doveri che abbiamo nei riguardi di coloro con i quali comunichiamo. La virtualizzazione delle interazioni non rende meno impegnativi i vincoli di una buona comunicazione, così anche nei social media sarà necessario comunicare e interagire nel rispetto degli altri e di se stessi. Infine, la dimensione etica comprende la capacità di tutelare se stessi e la propria privacy, tenendo conto della dinamicità di questo concetto e del continuo slittamento dei limiti che esso comporta a seconda dei contesti e delle situazioni; essa, inoltre, include la capacità di comportarsi in modo adeguato e nel rispetto degli altri e di saper utilizzare questi strumenti per scopi eticamente rilevanti. Le attività didattiche legate al potenziamento di questa dimensione mirano allo sviluppo della capacità di gestire in modo sicuro i propri dati personali e di utilizzare i social media per scopi eticamente accettabili. Per quanto il concetto di eticamente accettabile sia arbitrario, avvalersi di Facebook per diffamare una persona oppure farne uso per sostenere una campagna razzista difficilmente possono essere ritenuti un comportamento desiderabile. Per lavorare su questa dimensione, il ricorso a tecniche simulate come il gioco di ruolo risulta particolarmente interessante poiché consente di fare esperienze in una situazione protetta.

L'importanza di sviluppare competenze di media education e digital literacy applicate all'ambito dei social media si rivela, quindi, una misura fondamentale per padroneggiare questi ambienti in maniera efficace, sia nell'ottica di prevenire comportamenti o usi pericolosi, che in quella di favorire una cultura partecipativa consapevole.

*Stefania Manca
Istituto per le Tecnologie Didattiche
Consiglio Nazionale delle Ricerche
stefania.manca@itd.cnr.it*

Per una didattica informata da evidenze

Oggi la ricerca scientifica mette a disposizione di chi lavora nella scuola, e più in generale dei professionisti della formazione, un significativo corpus di conoscenze su diverse questioni di rilevante interesse per la didattica. Inoltre, grazie alla diffusione delle tecnologie basate su Internet, i risultati della ricerca sono oggi accessibili (tipicamente gratuitamente) con modalità e in misura fino a solo un decennio fa inimmaginabili. Può essere sufficiente un pomeriggio di navigazione online ben mirata per acquisire alcune prime informazioni essenziali su quali sono i punti principali su cui la ricerca tende a convergere rispetto a numerose questioni di interesse per l'insegnamento e l'apprendimento. Data tale disponibilità di conoscenze, una delle principali sfide che il mondo della ricerca e della scuola hanno davanti a sé è trovare modalità di integrazione tra conoscenza scientifica e pratica didattica utili a migliorare, almeno per alcuni aspetti, l'efficacia dell'insegnamento.

Il tema è di forte attualità, anche in ragione del fatto che - come già mostravano i dati dell'OECD del 2015 - oltre alle variabili sociali che più influiscono sugli esiti dell'istruzione, tra le variabili sui cui vi è maggiore possibilità di incidere nel breve termine, quelle relative all'insegnamento sono quelle in grado di influenzare maggiormente i risultati di apprendimento degli studenti.

Considerato questo scenario, un contributo di rilievo è venuto negli ultimi vent'anni dall'*evidence-based education*, termine con cui ci si riferisce a un orientamento volto alla produzione e diffusione di conoscenze affidabili per "una didattica informata da evidenze". In questo breve contributo, si cercherà pertanto di chiarire il senso di tale espressione e la possibile ricaduta di tale orientamento sulle pratiche didattiche nei contesti scolastici.

L'espressione *evidence-based education* può tradursi letteralmente in italiano come "educazione/istruzione basata su evidenze", tuttavia questa traduzione può apparire controversa, in quanto può richiamare alla mente l'idea che la ricerca possa in qualche modo "dettare le regole della didattica", come fossero delle procedure da applicarsi in classe quasi meccanicamente. In realtà, sappiamo tutti come nella scuola non vi siano "ricette facili" di sicuro successo e come, di conseguenza, le evidenze che la ricerca è in grado di produrre debbano sempre essere oggetto di riflessione critica e adattamento nello specifico contesto di formazione in cui ci si trova a lavorare. Da qui la preferenza per una traduzione che enfatizza una didattica *informata da evidenze*, ossia caratterizzata dalla integrazione tra capacità di giudizio professionale (del dirigente, dell'insegnante, dell'educatore) e consapevolezza critica delle migliori evidenze empiriche disponibili, così come proposto da Whitehurst nel 2002.

Potremmo dire che senza una buona competenza di

giudizio professionale, non sarebbe possibile adattare le conoscenze scientifiche alle situazioni didattiche reali e che - allo stesso tempo - senza una buona conoscenza delle evidenze disponibili, non sarebbe possibile compiere scelte ben fondate su quali strategie didattiche adottare tra le diverse opzioni disponibili (evitando di basarsi su credenze personali o mode che ciclicamente tornano nella retorica del dibattito scolastico).

Detto ciò, se è vero che la ricerca scientifica non può né deve dire a nessuno cosa debba fare nella propria classe e se è vero che neanche le migliori evidenze possono essere assunte come certezze, allo stesso tempo non si può non sottolineare come la ricerca possa e debba, se vuole avere una rilevanza sul piano della pratica didattica, indicare chiaramente, sulla base di conoscenze affidabili, quali sono le scelte più ragionevoli nelle diverse situazioni didattiche e quali - al contrario - quelle meno promettenti. Dal punto di vista metodologico, senza entrare in dettagli irrilevanti per il discorso che qui si sta conducendo, l'EBE privilegia metodi che consentono di produrre delle sintesi delle conoscenze disponibili. Metodi come le revisioni sistematiche, le meta-analisi e le *best evidence synthesis* sono mirati infatti a fare il "punto della situazione" su questioni rilevanti per le pratiche di insegnamento-apprendimento. Tipicamente si parte da un problema ben circoscritto, a cui si possa dare una risposta su base empirico-sperimentale, che abbia una qualche rilevanza per la didattica, ad esempio "*a quali condizioni la valutazione formativa risulta essere più efficace per il miglioramento degli apprendimenti degli studenti?*"; o "*cosa sappiamo sulla efficacia del video-modeling per i bambini con disturbo dello spettro autistico?*". Definita la domanda a cui si intende dare una risposta, si raccolgono tutti gli studi che hanno indagato quel problema disponibili in letteratura, ad esempio cercando negli archivi online, nelle riviste di settore, tra i report dei centri di ricerca che si occupano di quel tema, e così via. Una volta raccolti, si selezionano tra questi quelli che rispettano i migliori criteri di qualità scientifica e si analizzano i risultati dei singoli studi. Quindi si mettono a confronto i risultati quantitativi e qualitativi che emergono in essi al fine di trarre delle conclusioni su quali sono gli elementi di conoscenza verso cui la ricerca tende a convergere e quali indicazioni operative per la pratica didattica se ne possono dedurre.

In tal modo, la ricerca *evidence-based* si impegna nel produrre e diffondere conoscenze affidabili su che cosa risulta essere più efficace, a quali condizioni (*what works, under what circumstances*), gettando luce su quali possano essere le strategie e i metodi che appare più ragionevole adottare in date circostanze, ad esempio rispetto a ben definiti obiettivi di apprendimento, profilo e bisogni specifici degli studenti.

Questo discorso può essere riportato su tre livelli

principali: (i) scelte a livello delle politiche scolastiche, ossia la ricerca mette sul piatto dei decisori politici conoscenze su cui questi possono ragionare nel momento in cui devono valutare se e come mettere mano al sistema di istruzione; (ii) scelte a livello di istituto, ossia la ricerca mette a disposizione conoscenze su cui i dirigenti di istituto possono riflettere per valutare quali scelte compiere nella *governance* della propria scuola; (iii) scelte a livello di didattica, ossia la ricerca rende disponibile agli insegnanti un insieme di conoscenze su strategie, tecniche, tecnologie su cui poter ragionare nella definizione del proprio insegnamento quotidiano.

Per fare un esempio, con riferimento a quest'ultimo livello, potremmo ricordare come la ricerca mostri che mediamente, comparando dati su larga scala, i metodi di apprendimento di tipo cooperativo risultino avere un effetto moderato sugli apprendimenti. Tuttavia, se si va a leggere i dati più in dettaglio si vedrà come questi risultino essere più efficaci quando caratterizzati da una chiara definizione degli obiettivi didattici, una coerente e forte strutturazione delle attività, una precisa determinazione dei ruoli e dei compiti, modalità di lavoro in coppia o piccoli gruppi e una guida costante da parte del docente (si vedano ad esempio il *reciprocal teaching* e il metodo *Jigsaw*). In altre parole, il semplice mettere insieme gli studenti a lavorare in gruppo risulta essere spesso una scelta poco felice, in quanto all'interno dei gruppi più ampi e con una guida limitata da parte del docente generalmente si rischia di perdere il focus sull'obiettivo di apprendimento, con gli studenti "più attrezzati" che riescono a trarre beneficio dall'attività (in quanto già in possesso di proprie strategie efficaci di lavoro), mentre quelli "meno attrezzati" rischiano di perdersi, restando ai margini del gruppo e dello stesso processo di apprendimento.

Questo cenno ai metodi cooperativi meriterebbe certo ben altro approfondimento (che qui non è possibile condurre a causa dei limiti di questo contributo) per chiarire i termini della questione e non essere così banalizzato; tuttavia, vi si fa riferimento al solo fine di esemplificare come la ricerca possa fornire indicazioni concrete e affidabili, spendibili sul piano della didattica quotidiana.

Informarsi sulle evidenze disponibili è dunque il primo passo, per quanto certamente non sufficiente. Al riguardo, è da rilevare come l'EBE al momento sia sostenuto da un'ampia rete di centri di ricerca, associazioni e organizzazioni internazionali che lavorano per lo sviluppo di una cultura didattica informata da evidenze, integrando conoscenze provenienti da ambiti differenti (didattica, psicologia dell'apprendimento, neuroscienze cognitive, sociologia dell'apprendimento, etc.). Si ricordano, tra essi, l'*Education Endowment Foundation*; il *What Works Clearinghouse*; il *Center for Research and Reform in Education*; l'*Evidence Based Teachers Network*.

Spesso i siti web di questi centri sono il primo canale per informarsi su cosa sappiamo essere più efficace nelle diverse situazioni didattiche, attraverso i loro archivi e pubblicazioni online. Ad esempio, il sito web dell'*Education Endowment Foundation* (al momento, il principale centro *evidence-based* in ambito educativo in

Gran Bretagna) pubblica e aggiorna continuamente il *Teaching and Learning Toolkit*, uno strumento online, estremamente intuitivo, rivolto ai professionisti della scuola, che mostra quali sono le indicazioni emergenti da ampie sintesi della letteratura disponibile sugli effetti sugli apprendimenti di diversi fattori (es. l'uso del feedback, il tempo prolungato, le tecnologie digitali, l'apprendimento collaborativo, le bocciature, i compiti a casa, etc.). Inoltre, sebbene la letteratura sia prevalentemente in lingua inglese, sono sempre più le risorse in lingua italiana sull'argomento (si rimanda quanti interessati ai lavori di Calvani e Trincherò più incentrati sulla didattica, a quelli di Cottini e Morganti in rapporto alle tematiche della pedagogia speciale, alla traduzione italiana del lavoro di Hattie, uno dei principali autori al mondo in questo campo, o ancora ai testi dello stesso autore di questo articolo).

Promosso da

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI FIRENZE
SCIENTIFI

S.Ap.I.E.
Società per l'Apprendimento e l'Istruzione Informati da Evidenze

CON IL PATROCINIO DI

REGIONE TOSCANA

COMUNE DI FIRENZE

Associazione nazionale dirigenti e altri professionisti della scuola

**INTEGRARE LA RICERCA SCIENTIFICA
CON LA SAPIENZA DELLA PRATICA
L'EVIDENCE BASED EDUCATION IN ITALIA**

evidenze

EBE

contesti

pratica

La ricerca scientifica è in grado di fornire alle scuole un quadro di sintesi su "cosa funziona meglio, nei diversi contesti".
Come mettere le scuole in condizione di avvalersene?

Da segnalare anche come dal 2015 sia attiva nel nostro paese la Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza (S.Ap.I.E.), un'associazione che riunisce ricercatori universitari e professionisti della scuola al fine di favorire una cultura didattica informata scientificamente, facendo da ponte tra ricerca internazionale e pratica didattica in Italia (il sito web di S.Ap.I.E. - www.sapie.it - contiene inoltre una bibliografia italiana aggiornata sull'EBE).

In conclusione, quanto qui brevemente accennato intende mettere in luce come una più stretta e concreta integrazione di conoscenze scientifiche e professionalità didattiche possa essere importante per un miglioramento delle pratiche di insegnamento-apprendimento e come vi siano oggi condizioni, in ragione degli sviluppi della ricerca educativa, affinché anche nel nostro paese possa maturare una cultura didattica più informata da evidenze.

Giuliano Vivanet
Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia –
Università di Cagliari
giuliano.vivanet@unica.it

Flipped classroom: lo stato dell'arte

Introduzione

Uno spettro si aggira da anni nella scuola ... lo spettro della *Flipped classroom*. Sono trascorsi più di 10 anni da quando due docenti di chimica che insegnavano in una scuola spera fra le montagne del Colorado hanno pensato di videoriprendere e pubblicare su *YouTube* le loro lezioni per coinvolgere i numerosi studenti assenti dalle loro classi. Da allora si diffonde nei paesi avanzati un movimento di docenti che punta a innovare la propria pratica didattica adeguandola ai cambiamenti dei processi info-comunicativi indotti dallo sviluppo sociale e tecnologico. Un movimento quindi che si è sviluppato dal seno della scuola, dagli insegnanti stessi, non calato dall'alto, da qualche autorità di *governance* della scuola e che forse proprio per questo sta portando ad un concreto e diffuso rinnovamento.

L'idea

Come noto alla base della *Flipped classroom* vi è l'idea di invertire i due pilastri strutturali dell'impostazione educativa tradizionale: la lezione a scuola e lo studio individuale a casa. Si propone cioè di spostare l'esposizione dei contenuti disciplinari a casa e di svolgere in classe le attività che ne favoriscono l'appropriazione da parte degli studenti. Le riflessioni a fondamento di questa duplice inversione sono molteplici. Si argomenta in primo luogo che lo sviluppo dei nuovi media abbia reso anacronistica l'esposizione frontale di contenuti alla classe. Così come l'avvento della stampa ha reso obsoleta la "lectio magistralis" medioevale, cioè la rigorosa lettura di un manoscritto agli allievi giustificata dalla sostanziale unicità dello stesso, oggi un'altra evoluzione tecnologica, per molti aspetti sovrapponibile proprio alla stampa, rende superata l'esposizione del docente in aula. L'avvento del digitale, con le sue capacità riproduttive audiovisive e il suo accesso ubiquitario, consente una fruizione privata della lezione, superando i limiti spazio-temporali legati al suo svolgimento in aula. Oltre a ciò lo sviluppo di nuovi linguaggi e forme espressive, consente la divulgazione delle conoscenze secondo modalità che possono andare ben al di là dell'esposizione orale (multimedialità, interattività), coinvolgendo tutti i sensi (realtà aumentata) e attivando anche la dimensione esperienziale dell'apprendimento (realtà virtuale).

A queste riflessioni, che spingono nella direzione dell'abbandono della didattica frontale, se ne sommano altre che sollecitano l'adozione di pratiche di apprendimento attivo in classe. Riflessioni certamente non nuove per la ricerca educativa, ma che trovano nell'evoluzione dei nuovi media ulteriore fondamento. Le giovani generazioni, i cosiddetti "nativi digitali"

interagiscono pesantemente fin dai primi anni di vita con dispositivi di intrattenimento (videogiochi) impegnandosi, spesso strenuamente, in attività che li vedono coinvolti in prima persona. I potenti meccanismi motivazionali dei *videogames* fanno leva in sostanza sulla gratificazione che il giocatore prova quando riesce a superare con le proprie forze le sfide proposte. I videogiochi presentano problemi inediti per i giocatori che richiedono di essere affrontati con originali strategie risolutive facendo appello esclusivamente alle proprie capacità di destrezza, interpretazione, *problem solving*.



Figura 1: Dipinto datato 1350 che riproduce una lezione all'Università di Bologna. Le dinamiche didattiche della classe erano già ben note

Sono proprio questi meccanismi a generare il profondo coinvolgimento e impegno che producono, elementi che svanirebbero come neve al sole se questi dispositivi prevedessero un'esposizione preventiva delle strategie risolutive o un'esplicazione delle attività che sono richieste per lo svolgimento del gioco. Abituati per anni a tali modalità di coinvolgimento, i nostri studenti quando giungono a scuola si trovano coinvolti in processi sostanzialmente opposti. Il ciclo di apprendimento tradizionale non inizia con un loro coinvolgimento attivo, ma richiedendo per prima cosa l'ascolto attento di un'esposizione di conoscenze. Viene loro fornita una spiegazione di come avviene un fenomeno naturale, come si è svolto un evento del passato, come interpretare un brano letterario, come risolvere un aspetto matematico. Segue lo studio che richiede agli studenti l'interiorizzazione delle conoscenze presentate e infine attività di verifica, che richiedono di dimostrare la capacità di riprodurre e applicare le conoscenze preventivamente esplicitate. Iniziare il processo di apprendimento con

l'esposizione dei contenuti significa presentare agli studenti fin dall'inizio i risultati della ricerca scientifica codificati in conoscenze "predefinite" e depurate del processo intellettuale che ha portato alla loro scoperta. Questa pratica didattica, pur essendo pervasiva nella scuola, è oggi largamente criticata perché accusata di uccidere l'innata pulsione a "scoprire" insita nella natura umana. Procedendo in questo modo si forniscono risposte a domande inesprese dagli studenti, alterando l'istintivo processo di apprendimento, che parte dal bisogno di risolvere un problema, dal soddisfare una curiosità, dal perseguire un interesse che sorge spontaneamente in loro. Questa pulsione li motiva a trovare soluzioni, a escogitare interpretazioni, a formulare spiegazioni e, attraverso questi processi, a "imparare". Negando questa esperienza si rischia di non attivare negli studenti quei processi cognitivi che consentono una reale comprensione di quanto si vorrebbe far apprendere e si inibiscono anche quelli emotivi (dalla curiosità alla soddisfazione) che derivano dal piacere che si prova quando si riesce a capire o a condurre in autonomia qualcosa che prima non si conosceva o non si era in grado di svolgere. È la consapevolezza di questo che spingeva Maria Montessori a dire "aiutiamoli a fare da soli", altrimenti si rischia di indurre negli studenti una meccanica memorizzazione, acquisendo le conoscenze come costrutti inerti e quindi destinati a rapido oblio.

Il metodo

Se nei primi anni di applicazione della *Flipped classroom* ci si è concentrati sulle videolezioni, cercando quindi di introdurre le tecnologie digitali in un'ottica di riproduzione del processo didattico tradizionale, ci troviamo oggi in una fase più matura, nella quale si cerca di adottare nella scuola i mutati processi conoscitivi introdotti dai nuovi media. Una delle strategie più promettenti in questa direzione prevede di adottare un'impostazione didattica "induttiva", partire cioè dall'analisi di specifici problemi o eventi per giungere alle conoscenze teoriche.

Si attiva in tal modo un apprendimento basato sulla "scoperta", o meglio "riscoperta" guidata, delle conoscenze attraverso la loro problematizzazione,

riproducendo in qualche modo le modalità proprie dello sviluppo scientifico. A questo si aggiungono i meccanismi motivazionali del gioco proponendo l'attività didattica in termini di sfida, per attivare l'interesse e il coinvolgimento degli studenti.

Delineiamo di seguito un ciclo di apprendimento-insegnamento, basato su tre momenti, che consente di attuare questa impostazione.

1. Lanciare la sfida. Il primo passo consiste nel cercare di attivare negli studenti il desiderio di conoscenza di uno specifico argomento. Per l'insegnante si tratta di problematizzare un tema, di trasporre i contenuti disciplinari da una forma enunciativa, dimostrativa e risolutiva ad una dubitativa, ipotetica e lasciare agli studenti il compito di ideare una soluzione. Si propone quindi agli studenti una "sfida" possibilmente collegata alla loro realtà quotidiana, ma che metta in discussione le loro preconoscenze, magari attraverso il *conflitto cognitivo*, facendo loro intendere che ciò che sanno potrebbe essere errato o del tutto inadeguato.

Per fare questo si può fornire anche un testo che delinea un problema, oppure un video o una delle molteplici risorse multimediali che offre il Web, risorsa comunque orientata a produrre curiosità e attrarre l'interesse.

Questa fase può svolgersi con modalità diverse e impegnare gli alunni fuori della scuola e prima della lezione, ma è anche possibile svolgerla direttamente in classe.

2. Condurre la sfida. Si passa quindi alla fase nella quale gli studenti affrontano la sfida. Qui sono chiamati a mettere in atto, sia pur con forme e modalità adeguate alla loro età e al contesto didattico, le strategie cognitive e le procedure di indagine proprie della disciplina che si sta affrontando. Dovrebbero essere indotti a operare come ricercatori provetti e, guidati dall'insegnante, ripercorrere i processi che hanno portato a ottenere le conoscenze che si vogliono far loro acquisire. Favorire, quindi, in loro lo sviluppo di una mentalità scientifica attraverso l'esercizio delle pratiche della ricerca, sostenendo il valore del dubbio, la capacità di porre in discussione le conoscenze, piuttosto che una loro acritica assimilazione.

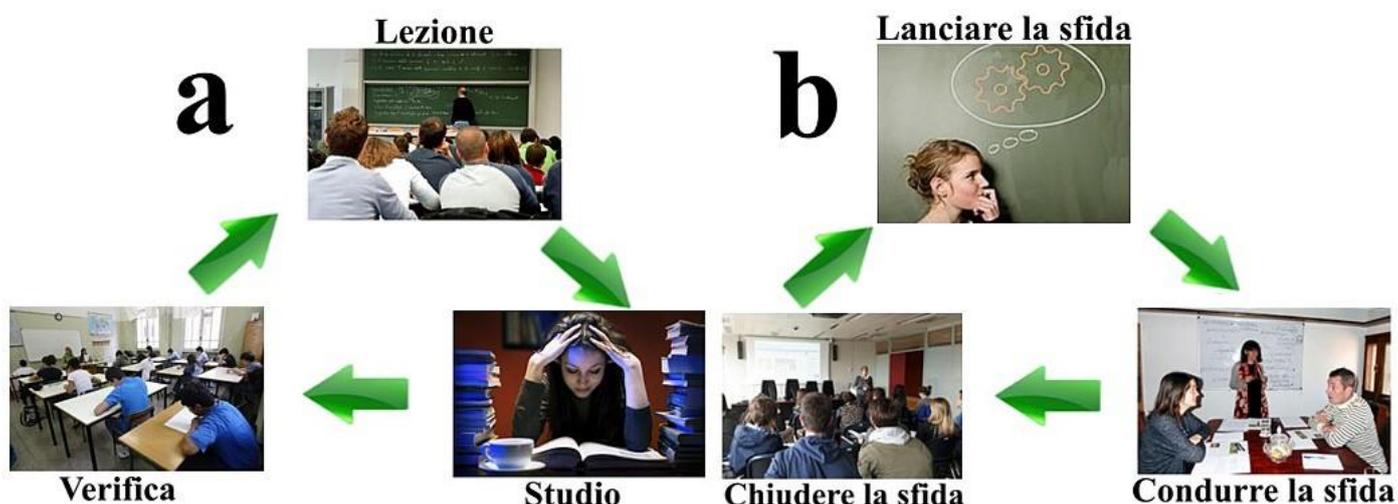


Figura 2: Trasformazione del ciclo di apprendimento

Si tratta di sollecitare negli studenti quei processi di pensiero che sono alla base della costruzione delle conoscenze, esercitando il loro spirito critico, imparando a fare domande appropriate, a formulare ipotesi attendibili, a escogitare metodi per verificare le loro supposizioni. Questo si può attuare predisponendo un *setting* didattico che favorisca la ricerca d'informazioni, la riflessione, il confronto fra pari, la sperimentazione sul campo.

Le metodologie alle quali possiamo fare ricorso sono varie, attingendo alla quasi secolare tradizione dell'*active learning*, ma anche alle originali pratiche che si producono grazie ai nuovi media. In questa fase l'insegnante assume il ruolo del *méntore* assistendo ogni alunno in base alle sue specifiche esigenze.

3. Chiudere la sfida. Il ciclo si completa con una fase di riflessione comune e valutazione su quanto appreso con il coinvolgimento di tutta la classe.

L'obiettivo è quello di chiarire, rendere espliciti e consolidare gli apprendimenti partendo dall'analisi dei lavori che gli studenti hanno realizzato nella seconda fase. Viene condiviso ciò che è stato elaborato dai singoli o dai gruppi e viene svolta un'attività di valutazione dei risultati conseguiti, avendo cura di valorizzare i percorsi più produttivi.

In pratica

Riporto un esempio concreto di questa metodologia riassumendo in estrema sintesi un'unità di apprendimento pubblicata in Cecchinato G. & Papa R. (2016). *Flipped classroom: un nuovo modo di insegnare e apprendere*. UTET, Torino, al quale rimando per approfondimenti. Si tratta dell'uda "Qualcosa è andato storto" che affronta l'argomento della dilatazione termica dei metalli nell'ambito della materia Scienze Integrate (Fisica), per la classe prima della scuola Secondaria di secondo grado. L'attività inizia con la semplice visualizzazione dell'immagine in Figura 3 e la richiesta alla classe di fornire una spiegazione a ciò che viene rappresentato. Le risposte di norma variano dall'elaborazione con *Photoshop* al terremoto, dal deragliamento di un treno allo smottamento del terreno, ma prima o poi, eventualmente opportunamente sostenuti dall'insegnante, si arriva alla deformazione prodotta dal riscaldamento del sole. In questa fase si può notare come tutti gli allievi, indipendentemente dal loro rendimento scolastico e dal loro *feeling* con la materia, possono proporre ipotesi frutto delle loro preconcoscienze, anche ingenui.

Si torna quindi ai binari condividendo come questi vengano realizzati con elementi in successione e come questo effetto venga evitato lasciando un opportuno spazio fra ogni elemento e il successivo, spazio che nel binario di destra evidentemente non è stato rispettato.

Giunti a questo punto si chiede agli studenti suddivisi in gruppi di lavoro di calcolare questo spazio senza dare loro ulteriori indicazioni, se non quella di pensare a una formula che metta in gioco i fattori che possono concorrere alla dilatazione del metallo.

Come noto questi fattori sono tre e non sono difficili da individuare, soprattutto per studenti già stati introdotti a

questo metodo di lavoro. Individuati l'aumento di temperatura, la lunghezza iniziale del segmento e la duttilità del metallo come fattori proporzionalmente correlati, si giunge alla formula della dilatazione lineare del metallo ($\Delta L = \alpha \cdot L_0 \cdot \Delta T$). L'attività termina condividendo con la classe i percorsi più significativi (non necessariamente solo quelli corretti) svolti dai gruppi e anche con attività di consolidamento di quanto appreso, che la strategia di apprendimento attivo dovrebbe rendere più significative e coinvolgenti. Pratiche di valutazione formativa dovrebbero essere attuate in ognuna delle fasi esposte.

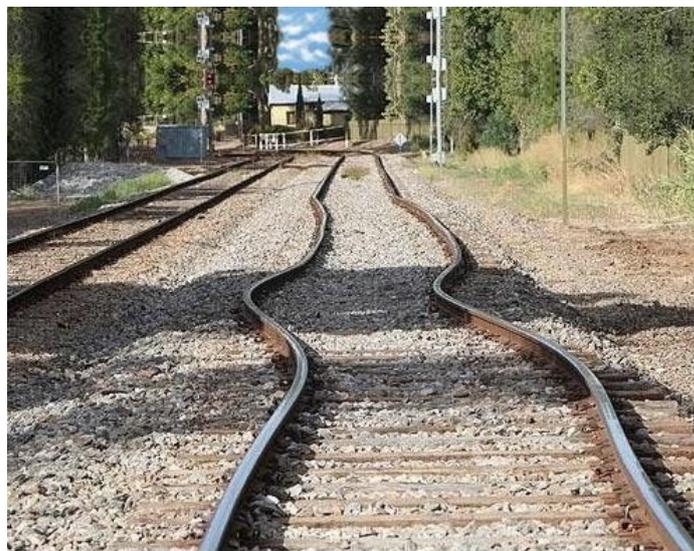


Figura 3: Binari dilatati dal calore

Conclusioni

Operare questa trasposizione didattica non è così immediato. Formulare problemi sfidanti, significativi, di adeguata complessità, mirati a veicolare definiti contenuti disciplinari richiede specifiche competenze, distinte da quelle che si acquisiscono con un percorso di studi e una pratica professionale basati su un impianto "enunciativo". Anche la gestione di una classe che opera con le metodologie dell'*active learning* rappresenta una sfida, per il senso di perdita del controllo della classe e per l'eccessivo dispendio di tempo. Infine, le stesse pratiche di valutazione formativa richiedono un profondo ripensamento del processo valutativo. Come ricercatore impegnato da anni in questo ambito ho potuto però anche constatare come l'adozione di questo approccio molto spesso ripaghi l'impegno che richiede. Nelle oltre 100 scuole, dalla Primaria alla Secondaria di secondo grado, dove ho svolto attività di formazione con insegnanti di ogni materia, ho potuto verificare come siano stati realizzati ottimi progetti didattici, molti di questi pubblicati dai docenti stessi nel sito <http://www.flippedclassroomrepository.it/>, dove sono liberamente disponibili.

Graziano Cecchinato
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata dell'Università di Padova

La verifica e la valutazione delle competenze linguistiche e glottodidattiche

1. Introduzione

Il possesso di una competenza è legato all'accertamento della sua effettiva disponibilità e della capacità di avvalersene in un determinato ambito e/o contesto.

Accertare il possesso di una competenza significa cercarne la prova nello svolgimento di una serie di compiti in cui raccogliere dati, la cui interpretazione mostri l'evidenza della competenza stessa. La necessaria interpretazione dei dati produce dei risultati, utilizzabili sia da parte di chi detiene tale competenza - e avrà così la possibilità di dimostrarla all'esterno - sia da parte di chi, in base ad essa, vorrà assegnare un incarico o un compito professionale, per cui tale competenza sia ritenuta necessaria.

Valutare e certificare una competenza, come risultato dell'interpretazione di dati, è dunque una decisione soggettiva, una presa di posizione "politica", che include luci e ombre, buone pratiche e limiti oggettivamente insuperabili. Qualsiasi valutazione, porta infatti con sé margini di soggettività inevitabili, che precedono, accompagnano e seguono i processi stessi della valutazione.

Un primo margine di discrezionalità si pone con la scelta dell'oggetto stesso della valutazione, il "che cosa?" si va a rilevare, misurare e valutare, come "prova evidente" del possesso della competenza stessa.

2. La definizione delle competenze linguistico-comunicative e di quelle glottodidattiche nel quadro delle competenze previste nel QCER

A proposito della valutazione della competenza in una lingua, già Ambroso (1995) scriveva, citando a sua volta D'Addio Colosimo (1986) dallo studio di fattibilità del Progetto di Certificazione dell'italiano come L2:

Saremo tutti d'accordo nel dire che non significa solo 'conoscerne le regole'. Sapere una lingua vuol dire 'avere una competenza d'uso'. Con D'Addio Colosimo (1986) definiremo pertanto la competenza in una L2 come la capacità di usare la lingua ricettivamente e produttivamente agli scopi per cui essa viene normalmente usata dai suoi utenti (Ambroso 1995: 11).

In Ambroso (2009), a proposito della natura di questa competenza, intesa come competenza d'uso si legge:

La competenza d'uso è allora una competenza molto più complessa, alla base della quale è la competenza linguistica che interagisce con la competenza sociolinguistica (determinata dalle regole del gruppo sociale), con quella pragmatica (il valore comunicativo che nel contesto assumono gli enunciati) e con quella referenziale (la conoscenza specifica nel settore o tema) (Ambroso 2009: 268).

La competenza nell'uso di una lingua non può che essere rilevata attraverso prove che vengono definite "indirette":

l'oggetto della rilevazione non è (né potrebbe mai essere) "direttamente" la competenza, ma solo evidenze o indizi di essa, manifestate nelle *performance* in atto, espressioni limitate e parziali di essa, che richiedono peraltro una interpretazione.

Su un altro piano, non meno determinante della parzialità di ogni valutazione, si pongono gli altri elementi che la compongono: il contesto specifico, lo spazio-tempo in cui la valutazione avviene, le azioni-reazioni di chi si sottopone alle prove e naturalmente le stesse prove di verifica selezionate.

Una così ampia gamma di variabili risulta perciò innegabilmente compromettente rispetto ai risultati che si ottengono, sui quali tali variabili tenderanno ad esercitare un peso. La ricerca relativa a valutazione e certificazione ha studiato e sperimentato nuovi strumenti e strategie utilizzabili, quasi delle "attenuanti", se non per azzerare, almeno per ridurre queste tendenze alla deviazione; strumenti e strategie per contenere i discostamenti dalla realtà, che aiutino a "scattare a fuoco" quanto più possibile la "fotografia" che la valutazione certificatoria vorrebbe fornire della competenza in questione, limitando al massimo gli elementi in ombra.

Quanto detto a proposito della valutazione della competenza linguistico-comunicativa sembra possa estendersi, con le dovute differenze, anche alla valutazione delle competenze glottodidattiche. Anche in questo caso il problema si pone sia in relazione ai mezzi o strumenti scelti che, ancor prima, su che cosa cercare o misurare.

Ci si deve chiedere quali caratteristiche - saperi o saper fare - considerare, per delineare un quadro tangibile, che possa restituire la fisionomia, anch'essa complessa, delle competenze di un insegnante di L2 di oggi.

Dal QCER, si rileva che la competenza linguistico-comunicativa risulta legata anche a competenze trasversali e generali degli individui, nella convinzione che "tutte le competenze proprie dell'essere umano contribuiscono, in un modo o nell'altro, alla capacità di comunicazione del soggetto" (Consiglio d'Europa, ed. it., 2002: 125), intendendo quelle "conoscenze e abilità non riferibili specificamente al dominio del linguaggio, tuttavia necessarie per gestire al meglio i compiti comunicativi" (Diadori, Palermo e Troncarelli 2015).

Tali competenze sono ricondotte nel documento europeo alla ben nota concezione quadripartita dei *saperi*, identificabili come i diversi piani della conoscenza:

sapere come insieme di conoscenze dichiarative, relative all'esperienza o alla propria formazione personale, scolastica e/o culturale; *saper fare*, come risultante di conoscenze e competenze pragmatiche e procedurali, legate al saper agire efficacemente in un dato contesto

linguistico, sociale e culturale; *saper essere*, inteso come competenza esistenziale e quindi capacità di espressione di sé, realizzata nella pratica delle abitudini e degli atteggiamenti acquisiti in rapporto a una data realtà storica e socioculturale; *saper apprendere*, infine, abilità trasversale a tutte le altre, rappresentata dall'esercizio di attività cognitive e di riflessione utili a sviluppare nuove conoscenze o a modificare quelle già acquisite in base alle esperienze vissute, mettendo a punto strategie personali per l'apprendimento. Il *QCER*, quindi, individuando tali competenze generali su un piano più alto e inclusivo delle competenze linguistico-comunicative, rammenta il fatto che tali competenze sono inserite in un contesto di riferimento linguistico, sociale e culturale dato. Il compito che si pone oggi a tutti gli individui riguarda la gestione di una comunicazione multiculturale, in cui gli individui si trovano ad agire in contesti necessariamente plurali, per cui tali competenze generali vanno viste anche in una prospettiva interculturale. Esse richiedono la capacità degli individui di ottenere una buona conoscenza dichiarativa di altre lingue-culture con cui si entra in contatto (*sapere*); di adattarsi nelle azioni e nelle interazioni, realizzate nel contatto con codici linguistici e culturali diversi dal proprio (*saper fare*); di esprimersi secondo il proprio carattere e il proprio sistema valoriale ma nello stesso tempo rispettoso delle differenze (*saper essere*); di mantenere un atteggiamento di apertura, che consenta di modificare i propri stili della comunicazione, a contatto con l'alterità degli individui e delle culture (*saper apprendere*). Tali competenze generali degli individui possono costituire un buon punto di partenza per l'individuazione speculare delle competenze glottodidattiche, di chi abbia il compito di insegnare e quindi realizzare concretamente percorsi che possano giungere all'acquisizione di esse. A partire dalla nozione delle competenze generali, previste dal *QCER*, è possibile pensare ad una sorta di "induzione" delle corrispondenti competenze dei docenti, inquadrare anch'esse nei quattro saperi generali, riconducibili a *sapere*, *saper fare*, *saper essere* e *saper apprendere* nella prospettiva del docente di lingua. In particolare quest'ultimo *sapere* appare particolarmente importante in una prospettiva valutativa, se viene inteso come capacità di valutazione/autovalutazione delle proprie *performance* didattiche e dei risultati ottenuti con cui, attraverso la riflessione, aggiornare e arricchire le proprie competenze e abilità didattiche. Ad esse dovrebbero fare da elemento integrante le competenze di tipo interculturale che, se fanno parte delle competenze di tutti gli individui, non possono non riguardare la prospettiva in cui ogni docente di lingua si trova ad operare, a contatto con le diversità linguistiche, individuali e culturali, su cui inquadrare il proprio insegnamento.

3. Un quadro di confronto tra alcuni riconoscimenti glottodidattici in Europa

Per mettere meglio a fuoco tali specificità professionali, in uno studio recente di chi scrive si è realizzata una ricognizione panoramica delle pratiche di valutazione-certificazione delle competenze dei docenti di alcune tra le lingue più insegnate in Europa e nel mondo. Questa

ricerca ha fatto luce su titoli e riconoscimenti tra loro molto diversi: si tratta di titoli rivolti a docenti già formati ed esperti accanto a riconoscimenti di una competenza a volte poco più che linguistica oppure solo di base, che permetta l'accesso all'insegnamento linguistico, da perfezionare successivamente.

Si ritrova come elemento comune nell'offerta di questi strumenti l'idea che una valutazione-certificazione possa costituire una tappa importante nel percorso di formazione-aggiornamento che dura per tutto l'arco della vita professionale, in grado di attestare gli strumenti a disposizione in un dato momento. Un altro aspetto comune, rilevato nei titoli analizzati, consiste nel fatto che in tutti i casi, tranne il caso della certificazione *TKT* di Cambridge, essi si presentano come riconoscimenti finali e quindi come "valutazione sommativa" di un percorso.

A proposito dell'insegnamento della lingua inglese, nei riconoscimenti di Cambridge si può notare un'evidente gradualità tra il *TKT*, che si rivolge a insegnanti senza esperienza pregressa e in maggioranza non nativi, per i quali si ritiene accettabile anche una competenza linguistico-comunicativa minima decisamente bassa (B1 del *QCER*); il *CELTA*, in cui si richiede il diploma di scuola superiore, ma contemporaneamente "una competenza linguistica in inglese adeguata ad insegnare in una gamma di livelli diversi", in qualche caso più chiaramente definita come "vicina al madrelingua C1-C2"; il *DELTA*, non definito in realtà dagli stessi autori come certificazione ma come "diploma", per il quale è richiesto il titolo di laurea, un livello di competenza linguistico-comunicativa analogo a quello richiesto dal *CELTA* ma anche l'esperienza di insegnamento a tempo pieno per almeno due anni.

Il *DTE(E)LLS* risulta, per richiesta di prerequisiti, molto vicino al *DELTA*, prevedendo come questo il titolo di laurea e il possesso opzionale del *CELTA*, ma si rivolge principalmente a insegnanti già qualificati o in servizio nell'insegnamento di altre materie, che vogliano acquisire anche le competenze per l'insegnamento dell'inglese a stranieri, nella formazione permanente degli "stranieri" presenti nel Regno Unito.

Il titolo offerto dal *Trinity College* è assimilabile, come prerequisiti, al *CELTA*, richiedendo un diploma di scuola superiore e una competenza linguistico-comunicativa analoga, ma diremmo anche meglio identificata, riportando un riferimento esplicito consistente nel livello *IELTS 7.0 (good user)*, equivalente almeno al livello C1-C2 del *QCER*.

I riconoscimenti analizzati sia per l'insegnamento del francese che del tedesco, appaiono consistere o collegarsi a percorsi di tipo universitario e/o rivolti a esplicitamente alla formazione permanente di insegnanti in servizio. Questo aspetto li rende francamente poco assimilabili alle certificazioni, ma piuttosto a percorsi per la formazione iniziale o in servizio. Nel caso dei percorsi previsti per il francese è evidente il riferimento a un target, quand'anche non ancora di laureati o addirittura di insegnanti, di iscritti in un percorso accademico, per cui è implicito il possesso di un livello elevato di competenza linguistico-comunicativa. Dall'altro lato si osservano delle proposte

dirette, esplicitamente o implicitamente, agli insegnanti di francese all'estero, spesso non nativi, ai quali si vuole fornire, attraverso percorsi differenziati per tipologia, durata e modalità di erogazione, una competenza di base per l'insegnamento e anche l'occasione per migliorare e rafforzare la propria competenza linguistico-comunicativa, in modo analogo all'ICELT, previsto per l'inglese. Si rileva la presenza di corsi, di tipo evidentemente accademico, come i diplomi o master di *Français Langue Etrangère (FLE)*, erogati anche a distanza, offerti dal CIEP o da diverse università, tra cui la Stendhal di Grenoble, rivolti anch'essi in modo privilegiato a docenti all'estero, non di madrelingua francese. Orientati sostanzialmente sullo stesso target e sugli stessi obiettivi, sembrano anche i *Gruenes Diplom*, offerti dal *Goethe Institut* per l'insegnamento del tedesco: i due diplomi riguardano fondamentalmente la costruzione e l'accertamento di una competenza di base o di una competenza più avanzata, sia glottodidattica che linguistico-comunicativa, per gli insegnanti di tedesco all'estero e sono offerti, sia in presenza che a distanza.

Nel caso del primo livello di diploma non si richiede un'esperienza pregressa di insegnamento, ma soltanto una laurea, anche non specifica per l'insegnamento del tedesco, e un livello di competenza linguistico-comunicativa in tedesco davvero minimo, corrispondente al B1 del QCER. Nel secondo livello di diploma, rivolto principalmente a insegnanti già in servizio all'estero nelle sedi del *Goethe Institut*, si richiede, oltre all'esperienza pregressa, lo stesso requisito del possesso della laurea, ma anche il livello minimo C1 di competenza linguistico-comunicativa in tedesco.

Interessante il modello offerto dal *DDiFOS (Diplôme de Didactique du Français sur Objectifs Spécifiques)* del *Centre de langue française (CELAF)*, che si concentra sulle differenze che possono riguardare i diversi contesti di insegnamento della lingua, propria di settori professionali specifici, che richiedono specularmente la stessa specificità nella competenza glottodidattica dei docenti.

4. Conclusioni

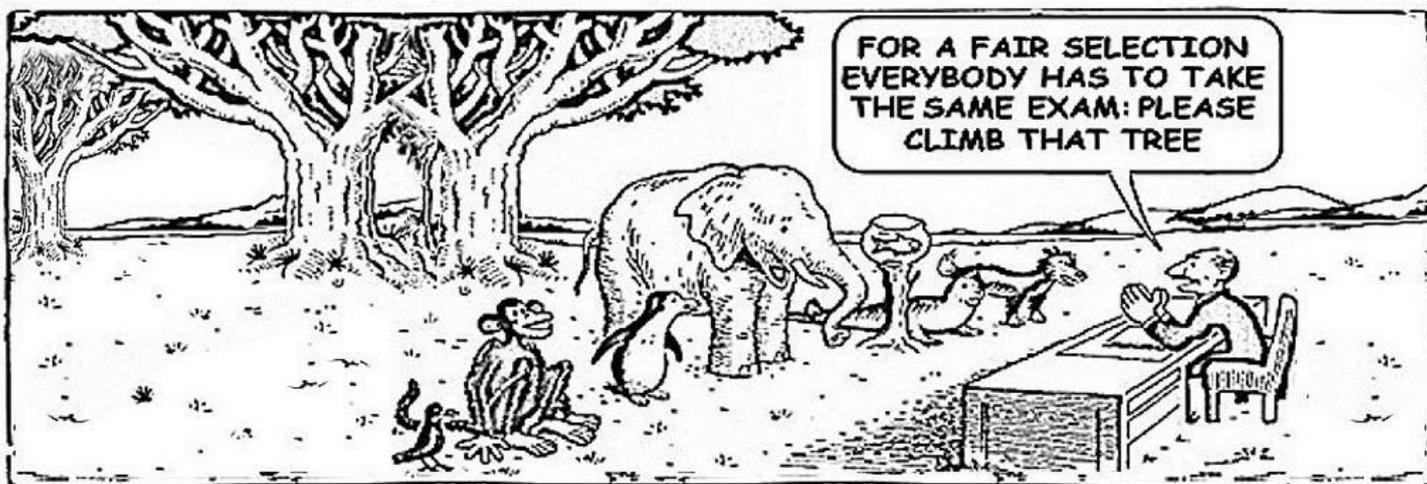
Come riflessione conclusiva, si potrebbe quindi rilevare che la ricerca di strumenti certificatori per l'insegnamento delle lingue straniere, secondo l'accezione qui più volte riportata, ha dato riscontri piuttosto eterogenei. Le caratteristiche delle certificazioni previste per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, a cui in questa sede non si è fatto cenno, hanno seguito per lo più altri presupposti: da un lato un concetto di certificazione che non corrisponde all'idea di verifica finale e sommativa di un percorso *ad hoc*; dall'altro la decisione di non confondere i piani della competenza linguistico-comunicativa con quella didattica che, seppure chiaramente interrelate, necessitano di una diversa interpretazione, per permettere una efficace misurazione degli esiti dell'una e dell'altra. Forse nel concetto "europeo-pluralista" di accettazione delle differenze si deve assumere anche la convivenza di aspetti diversi, legati a diverse modalità formative e valutative, proprie delle diverse tradizioni glottodidattiche, di cui si prende atto.

A questo proposito Diadori (2010: 5-6) scrive:

La qualità della didattica delle lingue moderne avrebbe [...] tutto da guadagnare da un ricorso più diffuso e costante al confronto tra le ricerche e le buone pratiche realizzate in tutti gli Stati membri, tenendo conto anche delle iniziative in corso degli Stati di ingresso più recente, catapultati solo da due decenni nella prospettiva europea [...] (Diadori 2010: 5-6)

Probabilmente la maggiore conoscenza reciproca permetterà di realizzare anche in questo caso delle convergenze per giungere a concezioni più condivise, a strumenti di valutazione e certificazione più raffinati, nati dal confronto tra prospettive scientifiche diverse, che si traducano in buone pratiche didattiche, risultanti anch'esse del concetto di pluralità e di coniugazione delle differenze.

Roberto Tomassetti



Non c'è nulla di più ingiusto quanto far parti uguali tra disuguali
Da "Lettera a una professoressa" di Don Milani

Perché la grammatica valenziale?

La lettera dei 600 professori universitari rivolta alle istituzioni dello scorso febbraio ha avuto (al di là delle proprie opinioni e convinzioni), il merito di portare agli onori della cronaca un problema molto antico e allo stesso tempo molto sentito non solo da parte degli addetti ai lavori ma da larga parte dell'opinione pubblica: l'insegnamento, in tutti i livelli di istruzione, della tanto vituperata (o amata) grammatica italiana. Se i professori facevano principalmente riferimento alla pratica della scrittura, tuttavia appare innegabile come il problema oltre che complesso (la presunta perdita della competenza relativa alla scrittura non dipende solamente dalle pratiche didattiche ma è un fenomeno che trova le sue radici nella conformazione della attuale società digitale) coinvolga in generale tutta l'impostazione didattica della disciplina linguistica presa in oggetto.

Ancora oggi lo studio della grammatica italiana nelle nostre scuole è suddiviso in quattro grandi momenti: si inizia con l'ortografia, si prosegue con l'analisi delle categorie grammaticali, proseguendo poi con la componente logica della frase fino ad arrivare alla sintassi del periodo. Per gli studenti queste quattro fasi si presentano con le tre denominazioni archetipiche della grammatica, ossia analisi grammaticale in *primis*, analisi logica e infine analisi del periodo.

Questa "classica" suddivisione se ha il merito di iniziare progressivamente i discenti allo studio consapevole della propria lingua madre, facendoli esercitare e riflettere su strumenti che ogni giorno utilizzano quasi inconsapevolmente, ha però il difetto di apparire troppo astratta ad una generazione che ha perso (paradossalmente poiché oggi più che mai si vive in uno spazio incorporeo) il contatto con la più semplice capacità di astrazione. I discenti di oggi chiedono praticità, vogliono constatare materialmente, quasi toccare con mano, i risultati dei loro ragionamenti metalinguistici e non a caso la domanda che più frequentemente il docente si sente ripetere durante le lezioni di grammatica è: «a cosa serve tutta questa analisi?». Pur nella sua ingenuità la domanda può avere la sua utilità cognitiva se produce una riflessione seria sui metodi di insegnamento della grammatica italiana.

Già nel 2004 e poi nel 2007 il professor Francesco Sabatini con la sua *Lettera sul ritorno alla grammatica* aveva richiamato gli interessati ad una maggiore scientificità nell'insegnamento della lingua italiana; tale richiesta non fa altro che avvallare la domanda di materialità dei discenti prima evidenziata, poiché molto spesso nella pratica didattica (per esempio nella spiegazione delle categorie grammaticali) si privilegia un approccio deduttivo più che induttivo o empirico: dalla definizione all'esercizio invece del contrario.

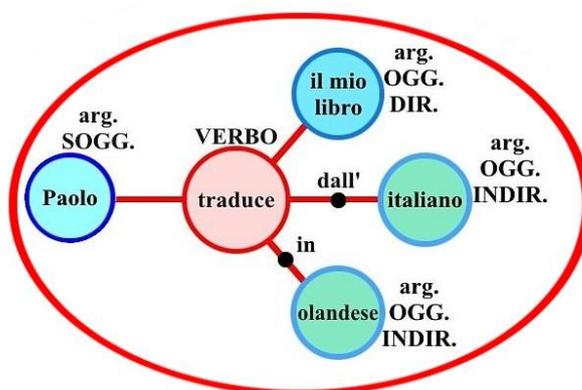
Tutto questo è evidente quando si passa poi alla cosiddetta analisi logica. Quali sono i presupposti scientifici dei vari, innumerevoli complementi? Perché si continua a privilegiare (pratica in via di miglioramento per nostra

fortuna) la ricerca primaria del soggetto a scapito del verbo, tradendo, tra l'altro, anche la natura etimologica della parola soggetto? E come rispondere ai quesiti che spesso, lecitamente, gli alunni rivolgono all'insegnante: nella frase "ti ho detto queste cose per burla", *per burla* è complemento di modo o di fine? In "Dalla mia finestra vedo il mare" *dalla mia finestra* è un complemento di stato in luogo o di moto da luogo figurato?

Si può notare come la descrizione dei complementi sia principalmente semantica, per questo motivo il noto linguista Lucien Tesnière aveva già elaborato alla fine degli anni '50 un modello di descrizione della frase alternativo alla analisi logica, basato ancora su un approccio prevalentemente semantico: la **grammatica valenziale**.

I VERBI PREDICATIVI TETRAVALENTI

(con 4 arg. = 1 arg. Soggetto + 1 arg. Oggetto diretto + 2 arg. Oggetto indiretto)



Frase: Paolo traduce il mio libro dall'italiano all'olandese

Unendo i concetti di sintassi e semantica, questo modello studia la grammatica a partire dal lessico. Al centro della frase, in un ruolo giustamente predominante e necessario, vi è il verbo. Ad esso si legano i cosiddetti argomenti, ossia gli elementi strettamente necessari per completare il significato del verbo stesso. Se nella scienza chimica la valenza si definisce come la capacità degli atomi di combinarsi con altri atomi appartenenti allo stesso elemento chimico o a elementi chimici differenti, esprimendo il numero di elettroni che un atomo guadagna, perde o mette in comune quando forma legami con altri atomi; la valenza grammaticale, invece, è la predisposizione che ogni verbo ha, secondo il suo significato, a combinarsi con un certo numero di altri elementi per produrre un'espressione minima di senso compiuto.

La nomenclatura infinita dei complementi viene quindi sostituita da una classificazione più snella che parte ovviamente dal verbo. A seconda del numero dei loro argomenti possiamo allora classificare i verbi in cinque grandi classi:

Zerovalenti (verbi che non hanno bisogno di argomenti per esprimere una frase minima): annoveriamo in questa categoria i verbi atmosferici come piovere, nevicare,

tuonare, grandinare, lampeggiare; tutti impersonali. Es: Piove = 0 argomenti.

Monovalenti: gli intransitivi abbaiare, dormire, sbadigliare e tossire hanno bisogno di un argomento per poter “sopravvivere.” Es: Luca dorme = 1 argomento.

La scelta del termine poco scientifico utilizzato precedentemente non deve scandalizzare, le metafore didattiche sono molto utili per far capire il sistema valenziale ai discenti, lo stesso Tesnière ne fa un abbondante uso in *Elementi di sintassi strutturale* (quest’ultimo chiamava gli argomenti, attanti, e le espansioni (su cui ci soffermeremo più avanti), circostanti: «*Il nodo verbale (...) è del tutto equivalente ad un piccolo dramma. Come un dramma infatti esso comporta obbligatoriamente un processo e, il più delle volte, degli attori e delle circostanze. Trasferiti dal piano della realtà drammatica a quello della sintassi strutturale, il processo, gli attori e le circostanze diventano rispettivamente il verbo, gli attanti e i circostanti.*» «*Si può (...) paragonare il verbo a una specie di atomo munito di uncini, che può esercitare la sua attrazione su un numero più o meno elevato di attanti, a seconda che esso possieda un numero più o meno elevato di uncini per mantenerli nella sua dipendenza. Il numero di uncini che un verbo presenta, e di conseguenza il numero di attanti che esso può reggere, costituisce ciò che chiameremo la valenza del verbo.*»

Bivalenti: i transitivi adorare, amare, odiare, chiudere, dipingere; gli intransitivi andare, venire, salire, cadere. Es: Il pittore dipinge il quadro = 2 argomenti.

Trivalenti: i transitivi regalare, dedicare, dare, inviare, dire, collocare; gli intransitivi o transitivi forniti anche di uso intransitivo come balzare, saltare, passare, salire, scendere. Es: Il poeta dedica la poesia alla principessa = 3 argomenti.

Tetravalenti: i transitivi tradurre, trasportare, trasferire, travasare. Es: Anna traduce un libro dal russo al francese = 4 argomenti. Detto delle valenze e degli argomenti (ossia gli elementi che danno sostegno al significato del verbo), la grammatica valenziale annovera altri protagonisti: le espansioni. Tutti gli elementi che fungono da “scenografia” alla frase, ossia quelli che forniscono ulteriori informazioni su alcuni elementi della frase stessa ma non sono necessari alla “sopravvivenza” del verbo, vengono definiti espansioni o circostanziali. Es.: Alla frase minima “Il nonno dorme” possono essere aggiunte tali espansioni: Tutti i pomeriggi il nonno dorme sulla poltrona.

Innovare un metodo didattico consolidato come quello dell’analisi logica non è ovviamente un processo semplice né privo di contraddizioni, tuttavia il modello valenziale presenta degli indubbi vantaggi cognitivi per l’alunno già messi in evidenza dal professor Francesco Sabatini, quali:

1) La capacità di costruire empiricamente nuclei di frase scegliendo verbi comuni, sfruttando appieno l’innata competenza linguistica;

2) Si può riflettere sulla polisemia di un verbo che spesso presenta due strutture argomentali differenti, es: questi autobus vanno (monovalente); questi autobus vanno al centro (bivalente);

3) Si scopre con più facilità il ruolo del soggetto all’interno della frase così come l’oggetto diretto (ossia non legato da preposizione) e quello indiretto (legato da preposizione);

4) Allineando tutti i verbi nel sistema delle valenze, ci si rende conto che la differenza tra verbi transitivi e intransitivi si riduce a verbi con l’oggetto diretto che possono essere volti al passivo e verbi che non possiedono tali capacità;

5) Questo modello presuppone un approccio visivo (con schemi e grafici) e “materiale” (si possono costruire modellini dei verbi utilizzando quelli relativi alla costruzione delle diverse molecole in chimica) alla grammatica;

6) Se si sceglie di intraprendere la via della grammatica valenziale si può optare anche per una teoria mista, ossia trasformare la vecchia lista dei complementi in una “gerarchia” con i complementi necessari al complemento della frase presentati in prima battuta e i complementi che fungono da espansioni in coda.

Se fosse tutto così semplice tale modello molto probabilmente si sarebbe già imposto nella pratica disciplinare quotidiana e invece è indubbio che al di là di una modalità di pensiero abbastanza conservatrice per quanto riguarda l’insegnamento dell’italiano, che indubbiamente esiste nonostante le varie pubblicazioni e i frequenti solleciti di una autorità linguistica come quella del professor Sabatini, e una scarsa presenza della teoria nell’editoria didattica, il modello presenta anche delle criticità quali: 1) La possibilità di un verbo di avere valenze diverse in base al significato può sicuramente confondere un discente; 2) Alcuni verbi transitivi possono stare senza complemento oggetto senza diventare agrammaticali. Es: Mario mangia un panino, ma anche Mario mangia (la frase funziona, con la sfumatura di significato: Mario sta mangiando).

Il dilemma potrebbe allora essere: innovare con il rischio di confondere o restare fedeli ad una tradizione consolidata ma sentita poco realistica e concreta da parte degli alunni? La risposta va trovata nella pratica didattica. Sicuramente intraprendere un percorso come quello valenziale non supportato da materiali editoriali validi è una strada impervia, ma non impossibile data l’ancora di salvezza sempre presente offerta dal materiale digitale presente sul web. Una via percorribile potrebbe essere quella di armonizzare i due modelli, ossia servirsi della valenziale per spiegare meglio i concetti di predicato, soggetto e complemento diretto. Al di là dei meriti e dei demeriti, una riflessione sulle pratiche e sulle teorie didattiche della lingua italiana è quanto mai attuale sia per innalzare, come più volte richiesto in passato, il livello di scientificità dell’insegnamento linguistico, sia per cercare di affrontare con solide basi, anche linguistiche e semantiche, un problema complesso e difficilmente risolvibile come quello della scarsa competenza linguistica dei nostri ragazzi.

Sperimentare, riflettere e ragionare metalinguisticamente possono avere una maggiore ricaduta pragmatica rispetto ad una, anche se importante e necessaria, polemica.

Riccardo Fiorenza
Docente di lettere, I.P.S.I.A. “Antonio Parma” Saronno

cos'è



Federazione Nazionale Insegnanti
Centro di iniziative per l'Europa

FENICE è l'acronimo di Federazione Nazionale Insegnanti – Centro di iniziativa per l'Europa, una associazione professionale che ha come punto di riferimento le idee di Salvemini di laicità della scuola e di difesa e valorizzazione della scuola pubblica, con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di uno spazio educativo europeo comune. In questa prospettiva l'Associazione promuove ed elabora iniziative e progetti di formazione e di aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti, nonché ricerche e sperimentazioni innovative nel campo metodologico e didattico; ricerca e sperimenta modalità innovative per consentire la partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale di cittadini di tutte le età e/o appartenenti a fasce dello svantaggio sociale.

LE ATTIVITÀ SVOLTE

- realizzazione di **21** progetti nell'ambito dei programmi **Socrates**, **Leonardo** e **Gioventù**, **Lifelong Learning** ed **Erasmus +**;
- produzione, pubblicazione e diffusione di materiali didattici in diversi campi disciplinari nonché sugli aspetti psico-pedagogici, cognitivi e metodologici dell'insegnare, come le nuove tecnologie educative, la programmazione didattica, la relazione e la comunicazione nel processo di insegnamento-apprendimento, la dispersione scolastica, il lavoro di gruppo, i giochi di ruolo, etc.
- formazione iniziale ed in servizio del personale della scuola (135 corsi di formazione in 30 anni);
- organizzazione di più di 30 seminari e convegni, alcuni dei quali contro il finanziamento della scuola privata e l'insegnamento della religione nella scuola di Stato;
- diffusione attraverso i siti www.fenice-eu.org, www.languagesbysongs.eu ed una **newsletter** in tre lingue (**IT-EN-FR**) inviata a circa 9500 istituzioni ed esperti di tutti i paesi europei.

I principali **PROGETTI EUROPEI** attuati o in corso di attuazione sono:

ERASMUS +	Partenariati strategici KA2	MOOC per studenti universitari in Mobilità Europea (Convenzione n°2015-1-IT02-KA203-015330)
LIFELONG LEARNING PROGRAMME	Comenius Multilateral	"Broad Sweeps of Imagination: a new method to teach a foreign language" (Convenzione n° 134405-2007-TR-COMENIUS-CMP)
	KA2 Languages	"CreaLLe: Creativity in language Learning" Convenzione n° 518909-LLP-1-2011-1-UK-KA2-KA2AM "Be My Guest: Russian for European Hospitality" - Convenzione n°135699-LLP-1-2007-1-BG-KA2-KA2MP; "Learning Arabic language for approaching Arab countries" Convenzione n° 143422-LLP-1-2008-1-ES-KA2-KA2MP
	Grundtvig Partenariati di apprendimento	"Find A Delightful Opportunity to learn Portuguese through Internet and songs" (FADO) Accordo: n° 2011-1-IT2-GRU06-24012-1 "French and Spanish language competence through songs" (FRESCO) Accordo: n° 2010-1-IT2-GRU06-14018-1 Star Project 2012 "Languages & Integration through Singing" (LIS) Accordo: n° 2008-1-IT2-GRU06-00532-1 "Competences in e-Learning and Certification In Tourism" (CELCIT) (Accordo 06-ITA01-S2G01-00283-1) - E-Quality Label 2009
SOCRATES, LEONARDO e GIOVENTÙ	Azioni Congiunte	"Una ricerca di nuove idee per prevenire la dispersione scolastica" "INNOschool" (Convenzione: 119487-JA-1-2004-1-DE-JOINT CALL-ACYP);
SOCRATES	Attività di disseminazione	"Integrated Intercultural Language Learning" (IILL) (Convenzione n° 2006-4675/001/001)
	Lingua 2	"Le français par les techniques théâtrales" (Convenzione n°89874-CP-1-2001-1-IT-LINGUA-L2)
	Lingua 1	"Join Your Grandchildren in Foreign Language Learning" , (Convenzione n° 89735-CP-1-2001-1-BG-LINGUA-L1)
	Grundtvig 2	"Training of Educators of Adults in an intercultural Module" (TEAM) (Accordo 05-ITA01-S2G01-00319-1)
LEONARDO	Progetti Pilota	"e-GoV – e-Government Village" (Convenzione n° I/04/B/F/PP-154121); "Nuova Versione di Organizzazione di Linee di Apprendimento" (NUVOLA) (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120439); "Un Portale per la New Economy" (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120423); "TES – Tework Education System" , (Convenzione n° I-00-B-F-PP-120788).