



DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE CON LE TIC

ANNO NUMERO

3
4
Dicembre 2013

BRICKS

www.rivistabricks.it

www.aicanet.it www.sie-l.it

Editori

AICA - Associazione Italiana per l'Informatica ed il Calcolo Automatico www.aicanet.it

Sle-L - Società Italiana di e-Learning

www.sie-l.it

Direttori

Antonio Fini Pierfranco Ravotto

Redazione

Antonio Fini Paola Limone Pierfranco Ravotto Nicola Villa

Editing

Nicola Villa



This opera is licensed under a Creative Commons Attribuzione - Non commerciale 2.5 Italia License http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/it/.

©2013 AICA - SIe-L



Anno 3 - n. 4- Dicembre 2013

pag	5	P. Ravotto In questo numero
		Tema del numero: Didattica delle lingue straniere con le TIC
pag	9	M. Masseroni Insegnare l'inglese con gli EAS (Episodi di Apprendimento Situato)
pag	17	C. Casapollo L'inglese nel web 2.0. Corsi online all'ITSOS Una didattica sostenibile
pag	24	M. Aldi L'evoluzione del Book in progress: dalle dispense all'iBook
pag	29	A. Mazzocco Milano 6666 – Creazione di un'animazione in lingua inglese
pag	43	R. A. Nardella La didattica blended e il paradosso della tecnologia
pag	54	F. Militante Simple Past and Graduated Bob Cut 4 hairdressers through ICT&LC
pag	71	R. Durighello LIM e lingua inglese: dallo strumento alle strategie
pag	85	P. Aghemo, E. P. Gonzales Didattica della lingua spagnola nella scuola primaria
pag	101	A. Giglio "Racconto L2.0": come esercitare l'italiano per stranieri in Rete

M. Proietta

Joomla per una scuola secondaria superiore: una piattaforma per pag 110 integrare l'insegnamento della lingua straniera e migliorare la professionalità docente



Certificazioni

R. Gagliardi, M. Gabbari, A. Gaetano, D. Sacchi

pag 121 La certificazione LIM, un anno di esperienze e di studio – Cert-LIM Interactive Teacher



Progetti Europei

P. Ravotto

I-T Shape – Una base comune su cui sviluppare approfondite e pag 129 differenziate competenze informatiche



Dalla rete

P. Ravotto

Mozilla Open Badges pag 134

In questo numero Didattica delle lingue straniere con le TIC

di Pierfranco Ravotto

Condirettore di BRICKS

Ero in prima Liceo, 1961, quando la professoressa di inglese ci propose di comprare una serie di 45 giri per sviluppare le nostre abilità di ascolto e di pronuncia. E' uno dei pochi esempi di insegnamento "con" la tecnologia che io sia in grado di estrarre dalla mia carriera scolastica. Si usa distinguere l'insegnare "la" tecnologia" e l'insegnare "con" la tecnologia. Nel primo caso la tecnologia è l'oggetto stesso dell'insegnamento; per esempio, a quei tempi, insegnare elettronica, stenografia, dattilografia, ... Nel secondo, invece, la tecnologia è usata come supporto - technology enhanced learning - per far apprendere altre materie. L'uso di dischi per permettermi di ascoltare la pronuncia inglese originale, e di farlo mentre ero a casa usando il giradischi, un oggetto che era da poco entrato nel nostro salotto, è un esempio - per quei tempi avanzato – di insegnamento con la tecnologia. (Anche se devo ammettere che non ne ho tratto gran giovamento. Ma forse quei dischi non li ho usati molto e soprattutto non ricordo che ci fosse un legame fra quanto si faceva in classe e quei dischi da ascoltare a casa).

Quell'esperienza mi è tornata in mente a proposito del numero di Bricks

che vi devo presentare, dedicato al tema dell'insegnamento delle lingue straniere con le TIC. Proprio l'insegnamento delle lingue ha usufruito, più di altri, dell'uso della tecnologia, in questo caso quella di registrazione e riproduzione dei suoni. Per decenni, è stato abituale vedere nelle scuole gli insegnanti di lingue entrare in classe con il registratore, oppure portare gli studenti nel laboratorio linguistico, spesso vanto tecnologico delle scuole. L'insegnare "con" la tecnologia era caratterizzato da specifici strumenti e spesso da laboratori ad hoc. Oggi le tecnologie informatiche sono diffuse, le LIM costituiscono (nei casi fortunati) un elemento ordinario dell'aula, gli studenti e gli insegnanti sono dotati di tablet e smartphone (anche se spesso gliene si vieta l'uso), la connessione è possibile in qualsiasi punto grazie al WiFi o a una SIM. Si possono usare, nella stessa lezione e con strumenti a portata di mano, più dispositivi e, con uno stesso dispositivo, più funzioni tecnologiche: registrare, ascoltare, fotografare, filmare, disegnare, scrivere, calcolare, ... e, grazie alla connessione, cercare, comunicare, collaborare, ...

Saltano i confini spaziali e temporali della classe. Dalla classe si può accedere a un universo di risorse. E da casa si può accedere alle stesse. E non c'è mai una netta separazione rispetto all'insegnante e ai compagni, si può sempre comunicare con loro. Io ero solo, nel salotto di casa, con quei 45 giri. E non li avevo con me quando ero in classe. Una realtà oggi impensabile.

Gli articoli che presentiamo sono tutti esempi di didattica immersa nella tecnologia. Esperienze che assumono le tecnologie digitali e la rete come l'ambiente naturale in cui si sviluppa il dialogo educativo.

Mara Masseroni, ITSOS Marie Curie di Cernusco sul Naviglio, racconta esperienze di EAS, Episodi di Apprendimento Situato. L'attenzione è al modello pedagogico di ribaltamento (flipped classroom) della didattica tradizionale. Quasi sfugge l'aspetto "con le TIC" tanto suona normale che l'insegnante nel fornire lo stimolo iniziale mostri un filmato YouTube sulla LIM e che gli studenti nello sviluppare i rodotti loro richiesti usino "ppt, screencast-O-matic, Prezi, Popplet, ...".

L'intervento di Masseroni serve anche come introduzione di quello della sua collega, **Claudia Casapollo**, che presenta i corsi di inglese realizzati all'ITSOS in ambiente **Moodle**; corsi open in una logica ecologica

di Risparmio, Riciclo, Riutilizzo, Riadattamento. Si tratta di corsi utilizzati sia per il supporto alla didattica in presenza che per il recupero, a seconda dei casi in una logica di auto-apprendimento, altre volte in un contesto "classe virtuale".

Margherita Aldi, un'insegnante di Prato della rete *Book in Progress*, ci parla della sua esperienza di produzione collaborativa di libri di inglese, dalle prime dispense cartacee "rilegate in quadernoni ad anelli" alle versioni PDF per i notebook all'attuale versione multimediale "con video, webcam, widget, verifiche interattive, listening, ...".

Annie Mazzocco, che insegna inglese in una scuola secondaria di primo grado, ci racconta l'esperienza di creazione di un'animazione in lingua inglese con una classe di Terza Media, organizzata come squadra cinematografica e coordinata tramite la piattaforma di e-learning *Oracle Education Foundation Thinkquest*.

Raffaele Nardella, insegnante di Inglese in un Liceo scientifico di Milano, racconta un'esperienza di *Cl@asse 2.0*, quindi dotata di LIM, portatili, tablet e rete wifi e il retroterra di percorsi tecnologici e di project works da cui è partita.

Federico Militante, Frisi di Milano, ci racconta un'esperienza in una scuola professionale per Acconciatori: la produzione da parte delle allieve di un video – in lingua inglese – relativo al taglio sfumato carré (Graduated Bob Cut). Anche in questo caso l'attenzione è agli aspetti metodologici – *flip teaching, reflecting thinking, drammatizzazione,* ... – ma nella descrzione delle attività spuntano LIM e iPhone, mp3, convertitori audio e video, eXeLearning, ... insieme a testa modello, lacca, asciugacapelli, rasoio, forbici.

"La LIM – scrive **Renata Durighello** che insegna in una secondaria di primo grado di Feltre – è uno strumento utile alla didattica delle lingue straniere soprattutto in virtù del suo essere interattiva e multimediale" dal momento che interattività e multimedialità sono da anni utilizzate nei materiali a disposizione dei docenti. L'articolo presenta i diversi usi della LIM nell'insegnamento delle lingue: per presentare, per consolidare, per costruire.

Paolo Aghemo, insegnante di scuola primaria a Roma, svolge parecchie riflessioni relative alla sua lunga esperienza di insegnamento dello spagnolo, riflessioni metodologiche e relative alla valenza del bilinguismo. Ci racconta infine una esperienza **eTwinnings**.

L'intervento di **Alessandra Giglio**, dell'Università di Genova, riguarda l'insegnamento dell'italiano quale Lingua 2. Ci parla in particolare di "Racconto L2.0", uno spazio online nato come "palestra" per far esercitare gli studenti stranieri nell'utilizzo della lingua italiana.

Mariella Proietta presenta l'esperienza, ancora in corso, di allestimento ed uso del sito *Learning with Mymood* come piattaforma d'apprendimento per docenti ed alunni. costituire uno strumento di lavoro, a livello locale, per un docente o gruppo di docenti ed alunni ed una scuola o gruppo di scuole per insegnare ed apprendere la lingua inglese

Infine, per la rubrica **Dalla rete**, ancora io descrivo i Mozilla Open Badge, un modo di dare evidenza a risultati dell'apprendimento - formale, non formale e informale - che promette di avere successo.



Insegnare l'inglese con gli EAS (Episodi di Apprendimento Situato)

Mara Masseroni

ITSOS "Marie Curie", Cernusco sul Naviglio

masseroni.mara@gmail.com

L'ITSOS "Marie Curie" ha una lunga esperienza di formazione online, realizzata nell'ambito di progetti europei dal 1990 e piani di formazione nazionali. In questo lungo percorso di ricerca e sperimentazione attiva sul campo, possiamo dire di aver sperimentato i vari momenti indicati da Antonio Calvani (Università di Firenze): insegnare **la** tecnologia, insegnare **con** la tecnologia ed ora insegnare **nella** tecnologia, in ambienti e con strumenti web 2.0 naturalmente *migrati* nella nostra didattica.



Fig. 1 - Insegnare "la", "con la" e "nella" tecnologia.

Ma la modifica sostanziale dell'ambiente di apprendimento, grazie alle

potenzialità rappresentate dalle nuove tecnologie, ha chiesto e richiede anche una rivisitazione del nostro modo di fare didattica, un ripensamento delle modalità di presentazione dei contenuti, una maggior libertà data allo studente nella scelta del prodotto da "consegnare" (presentazione, testo, mappa concettuale, video, ...), ed una riorganizzazione, almeno interna alla disciplina, del tempo lezione.

Un primo passo importante, ormai datato nel tempo, è stato identificare una piattaforma di eLearning – nel nostro caso Moodle – quale ambiente dove raccogliere, organizzare e condividere risorse e percorsi formativi che, strutturati e implementati dai docenti stessi, possano soddisfare stili e ritmi di apprendimento verificati in aula. Insomma un prolungamento in aule virtuali del momento didattico, dove gli studenti trovino/ritrovino risorse che, in quanto organizzate dal loro docente, siano coerenti come contenuti e metodologie. Ciò ci ha consentito e ci consente di ampliare il tempo didattico oltre gli spazi della classe e i limiti temporali della campanella di fine lezione.

Attualmente la piattaforma ospita 374 corsi di varie discipline e varie classi e l'utenza è di 2.365 persone, tra queste oltre agli attuali studenti vi sono anche quelli già diplomati, loro amici, parenti che entrano nei corsi e liberamente fruiscono delle risorse e dei percorsi messi a disposizione in modalità "ospite".

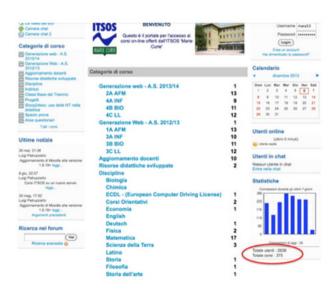


Fig. 2 - L'ambiente Moodle dell'ITSOS.

In specifico per l'insegnamento della lingua inglese sono stati creati 7 corsi – per i livelli A2, B1.1, B1.2, B2 – la cui logica di sviluppo è descritta nell'articolo di Claudia Casapollo, pubblicato su questo stesso numero di Bricks, dal titolo: "L'inglese nel Web 2.0 – I corsi online all'ITSOS "Marie Curie" di Cernusco sul Naviglio"

Ma se il focus finora era stato soprattutto sulla ricerca – nella logica ecologica del riuso – di risorse multimediali e multicanali, sulla loro organizzazione in percorsi, sullo sviluppo di risorse ex-novo quale raccordo tra i vari nuclei concettuali, sull'articolazione di attività di "consegna compiti", oggi l'interesse – e dobbiamo dire anche un certo "entusiasmo" – si stanno focalizzando su una revisione delle modalità di presentazione dei percorsi, a volte su un vero e proprio ribaltamento del procedere didattico.

Il contesto a cui ci riferiamo è quello della *flipped classroom*, magari – come raccomanda Pier Cesare Rivoltella nel suo recente testo "Fare didattica con gli EAS" – non proprio "flipped a 360 gradi", ma sicuramente tale da ribaltare la logica dello studiare in classe con l'insegnante e del ripetere passivamente a casa quanto sentito/letto in classe.

Le scuole di pensiero promotrici dell'attivismo pedagogico non sono certo una novità di oggi, basti pensare alla Scuola di Barbiana, agli studi di Freinet, di Dewey, Froeber, Montessori, ma sicuramente il libro "Fare didattica con gli EAS" di Pier Cesare Rivoltella ci è stato di grande aiuto nel ripensare la nostra didattica perchè ha saputo, in modo chiaro e concreto, portare a *redda rationem* più elementi: i processi meta-cognitivi, le competenze chiave, i nuovi ordinamenti, gli strumenti e gli ambienti web 2.0, dimostrando, tra le varie cose, come la "migrazione" delle tecnologie nella didattica sia ormai un fatto naturale e ineludibile.

La struttura degli EAS prevede un'articolazione in **tre fasi: prepara- toria, operatoria e ristrutturativa**.

Il focus è il ribaltamento tra il modello didattico tradizionale in cui lo studente ottiene informazioni a scuola per poi studiarle a casa e l'attivismo pedagogico che prevede invece che lo studente si confronti in prima persona con tali informazioni a casa e da solo (utilizzando risorse stimolo fornite dal docente), che "riporti" a scuola quanto già in qualche modo decodificato a casa e che in aula lavori scomponendo e ricomponendo i concetti, rendendoli visibili/comunicabili.

Molto interessante e convincente la descrizione del tipo di sapere generato nell'EAS: da un sapere designed, ovvero codificato dalle fonti istituzionali (manuale, docente, documenti, ...) si passa ad una fase di re-

designing in cui lo studente scompone e ricompone tale sapere sulla base di una propria comprensione e organizzazione dei nuclei concettuali per giungere ad un sapere re-designed, in cui tale sapere viene ricomposto (anche con l'aiuto dell'insegnante) e fatto proprio dallo studente; il contribuire in prima persona, attivamente, alla ricomposizione e ricostruzione di concetti promuove una loro fissazione in modo più duraturo e quindi suscettibile di essere re-impiegato in altri contesti di apprendimento in una logica di costruzione stratificata del sapere e di una sempre maggior autonomia di apprendimento.

Per sintetizzare si riportano in immagine le fasi di un percorso EAS focalizzando le azioni del docente e dello studente, le situazioni/stimolo, la logica didattica che ne sottende ogni fase.

FASI EAS	AZIONI DOCENTE	AZIONI STUDENTE	LOGICA DIDATTICA
PREPARATORIA	In classe Assegna compiti Disegna ed espone un framework concettuale Fornisce uno stimolo Dà una consegna	A casa Studia: ascolta, legge e comprende	Problem solving
OPERATORIA	Definisce i tempi dell'attività Organizza il lavoro individuale/di gruppo	In classe Produce e condivide un artefatto	Learning by doing
RISTRUTTURATIVA	Valuta gli artefatti Corregge le <u>misconception</u> Fissa i concetti	In classe Analizza criticamente l'artefatto Sviluppa riflessioni sui processi attivati	Reflective learning

FASI EAS	SITUAZIONE-STIMOLO	AZIONI STUDENTE	LOGICA DIDATTICA
PREPARATORIA Situazione stimolo Designed	Video Immagine Documento in rete Capitolo manuale	A casa Studia: ascolta, legge e comprende	Cerca e trova: entra in contatto con le informazioni già codificate (designed)
OPERATORIA Produzione Designing	Artefatto (micro- produzione): video, mappa, glossario, presentazione ppt, podcast	In classe Produce e condivide un artefatto	Elabora e agisce: scompone e rimonta i concetti, li rende visibili/comunicabili Designing
RISTRUTTURATIVA <u>Debriefing</u> Valutazione <u>Redesigned</u>	Discussione sugli artefatti Fissazione dei concetti Valutazione degli artefatti Riflessione sul processo messo in atto	In classe Analizza criticamente l'artefatto Sviluppa riflessioni sui processi attivati	Riflette attraverso la condivisione: ricomposizione del sapere (<u>redesigned</u>) (versante cognitivo e <u>metacognitivo</u>)

Fig. 3 – Da "Fare didattica con gli EAS" di Pier Cesare Rivoltella.

Siamo dunque oggi in una fase di rivisitazione, di *re-vamping* della nostra didattica e, sulla base di quanto sopra, abbiamo cominciato a predisporre dei micro-percorsi (EAS) all'interno della nostra programmazione.

Riportiamo qui un esempio di un micro-percorso di inglese proposto in una classe quarta dell'indirizzo linguistico.

Esso interessa l'ambito letterario e focalizza la comprensione della figura letteraria della "premonizione", del "presagio".

La **fase preparatoria** dell'attività avviene inizialmente in classe dove, utilizzando la LIM, viene *lanciato* l'argomento, vengono esplicitate le fasi del lavoro, viene fornito un framework concettuale degli snodi che dovranno essere ricercati e sviluppati e vengono coinvolti gli studenti mediante domande-stimolo (*brain-storming*) che afferiscono alla loro esperienza personale (*dimensione di realtà*). Quindi il processo viene avviato secondo una logica di *problem posing*.

Come situazione stimolo abbiamo scelto un pluripremiato cortometraggio di Blaas – "Alma" – basato su un racconto di Edgar Allan Poe, che insieme ad altre risorse sarà visionato dagli studenti (a casa) in una logica di *problem solving*. Gli studenti vengono perciò invitati ad affrontare le varie fonti da soli (seguendo le indicazioni di percorso fornite in classe) e a mettere in campo le varie abilità di lettura, ricerca, decodifica, sintesi, etc.

Nella **fase operatoria** gli studenti riportano in classe quanto elaborato a casa; attraverso la condivisione dei risultati e guidati dall'insegnante collaborano al completamento del "framework concettuale" proposto dal docente nella fase preparatoria (*re-designing*).

A questo punto procedono in gruppo, o individualmente, alla realizzazione di un prodotto nella forma che ritengono più opportuna: mappa concettuale, report scritto o orale (e la perfomance in questo caso, viene videata dai compagni) utilizzando gli strumenti web 2.0 che preferiscono: ppt, screencast-O-matic, Prezi, Popplet, ...

Il prodotto, l'"artefatto" così realizzato, viene a questo punto messo in condivisione o in ambiente privato – cioè all'interno della classe virtuale in Moodle – o in ambiente pubblico come in Youtube, Slideshare, ... Il tutto in una logica di tesaurizzazione e condivisione degli oggetti prodotti che vengono così immessi nel più ampio "flusso culturale" a disposizione di tutti (*Rivoltella*).

Ecco in sintesi le fasi della lesson-plan.

"Premonizione": esempio di EAS

A casa Gli studenti si interrogano sulla definizione di definizione di "presagio", Fase 1- preparatoria "premonizione cercando una definizione di "presagio" in ambito letterario situazione/stimolo (video, (nel manuale, in rete) documenti, etc.) Gli studenti analizzano questo video cercando indizi "premonitori" Riportano gli elementi trovati in una griglia (Drive) In classe e/o a casa Gli studenti rispondono al quesito: "quale/i indizi avete identificato nel Fase 2- operatoria cortometraggio "Alma"? Includete specifici dettagli che danno indizi agli micro-attività di spettatori su successivi sviluppi della trama". produzione (analisi, Gli studenti scelgono la modalità di presentazione del compito: creazione presentazione ppt, testo, testo+immagini,. Il docente e gli studenti si confrontano sui risultati, il docente li conduce a Fase 3- ristrutturativa confrontarsi con un framework di sintesi (fissazione dei concetti), li fa riflettere sul processo messo in atto (metacognitivo: trasferibilità del metariflessione: processo) valuta gli elaborati. presentazione/ discussione ·Gli elaborati vengono pubblicati: Uso interno: piattaforma, Drive, Drophox Uso esterno: YouTube, Slideshare, Anobii, Scribtd, Prezi etc

Fig. 4 - Un lesson plan.

Quali i risultati cognitivi e meta-cognitivi che crediamo di avere ottenuto da questo micro-percorso?

Dal punto di vista della competenza linguistica gli studenti:

Hanno utilizzato la lingua orale nella fase di risposta alle domande stimolo e nella fase di confronto delle definizioni trovate in rete impiegando una terminologia specifica connessa al tema con conseguente miglioramento della *fluency* e incremento di vocabolario.

Hanno esplorato fonti in rete impiegando le seguenti strategie di lettura:

- **Previewing**: Learning about a text before really reading it.
- Questioning to understand and remember: Asking questions about the content.
- Outlining and summarizing: Identifying the main ideas and restating them in their own words.
- Comparing and contrasting related readings: Exploring likenesses and differences between texts to understand them better.

Da qui un miglioramento della capacità di decodifica del testo scritto. Hanno realizzato dei report (in forme diverse: ppt, testo, testo e immagini) in lingua con attenzione a elementi di cohesion, coherence e accuracy. Miglioramento dunque della capacità di sintesi ed elaborazione del testo scritto.

Dal punto di vista delle **competenze trasversali** riteniamo che questo micro-percorso abbia incoraggiato la messa in atto di processi quali:

- Problem solving nella misura in cui nella fase preparatoria, solo sulla base di un video e domande stimolo, gli studenti hanno dovuto ricercare fonti, comprendere testi, analizzare video, appuntarsi idee,
- Cooperative learning nella misura in cui sempre nella fase operatoria, hanno collaborato ad esempio utilizzando Drive alla stesura di documenti condivisi non solo concretamente, ma concettualmente.
- Learning by doing perchè hanno appreso facendo, hanno avanzato ipotesi, le hanno modificate sulla base dei feedback dei compagni, sono intervenuti attivamente nelle varie fasi del percorso: dalla ricerca alla creazione di un elaborato, di un "oggetto culturale".
- Communicating in quanto hanno dovuto decidere quale forma comunicativa fosse la più adeguata dato il tempo a disposizione e la più efficace alla luce del target costituito dai compagni, disponibili a lasciarsi coinvolgere da una presentazione multimediale e creativa e dall'insegnante che comunque si aspetta un organizzazione organica dei contenuti.
- Sharing in quanto gli studenti stessi hanno curato la fase di pubblicazione ad uso interno (piattaforma eLearning dell'Istituto) ed esterno (Youtube/Slideshare) rifiutando così la logica dell'"usa e getta", così ancora tanto presente nella scuola dove quasi sempre si "ricomincia da zero", e valorizzando invece il concetto di mettere quanto prodotto a disposizione di altri target, utilizzabile in altri contesti. Evidentemente tutto ciò ci fa registrare anche positività di carattere psicologico: l'autostima aumenta ("sono stato capace di fare qualcosa di mio, verificato e ritenuto valido dall'insegnante, 'degno' di essere diffuso") con conseguente tenuta della motivazione e del coinvolgimento nel percorso formativo. Non è forse ciò a cui tendiamo da sempre, metterli in grado di "imparare ad imparare"?

Dal punto di vista delle competenze di **natura metacognitiva**, la fase ristrutturativa consente di ripercorre le varie fasi oggettivandole, rendendole esplicite. Tale esplicitazione permette una certa modellizzazione dei processi messi in atto e quindi una loro più autonoma riproposizione in altri contesti di apprendimento.

A tutto ciò si aggiunge il favorire il raggiungimento da parte degli studenti (e aggiungerei anche da parte dei docenti) di quelle **competenze digitali** che travalicano l'uso meramente funzionale di strumenti e ambienti web 2.0 sollecitandone un uso critico e finalizzato all'apprendimento.

In sintesi, perché fare didattica con gli EAS ci convince?

Ragionando dal punto di vista metodologico l'articolazione di questi micro-percorsi, oltre a condurre all'acquisizione di conoscenze e abilità, mette in moto processi metacognitivi che, una volta riconosciuti ed esplicitati, promuovono una loro replicabilità in altri contesti a sostegno di una sempre maggiore autonomia di apprendimento. Ciò ci permette di favorire il raggiungimento della competenza chiave "imparare ad imparare", che è davvero "chiave" per un accesso continuo alla conoscenza, conoscenza che si realizza sia in ambito formale che informale e che quindi necessita di strategie che da "scolastiche" diventino di "vita".

Dal punto di vista organizzativo/temporale è opportuno tener conto del Nuovo Riordino dei Cicli che, riducendo in alcuni casi in modo sostanziale il monte ore delle discipline di specializzazione (penso al Liceo Linguistico), impone una revisione, un ripensamento delle nostre programmazioni e delle strategie messe in atto finora.

Gli EAS – concepiti come micro-percorsi – spingono ad una ridefinizione dei contenuti, ad una identificazione di quei nuclei caratterizzanti della disciplina su cui focalizzare i percorsi formativi. Ciò può significare rinunciare alla *quantità* di contenuti (che a onor delle vero viene spesso, ahinoi, soddisfatto con volate forsennate di fine quadrimestre, la cui efficacia è tutta da dimostrare), per assumere come riferimento un concetto di *qualità*, di *esemplarità*.

Si intende dire che un approccio basato sugli EAS permette sia di aprire sistematicamente delle "finestre", dei micro-percorsi, che insistendo sulla messa in atto di processi mentali, fanno sì che questi facciano da volano per altri momenti didattici più tradizionali, sia di ottimizzare il tempo e garantire un maggior coinvolgimento degli studenti e ... last but not least ... di rendere la nostra didattica maggiormente efficace e motivante.



L'inglese nel web 2.0. Corsi online all'ITSOS Una didattica sostenibile

Claudia Casapollo

ITSOS "Marie Curie"

claudia.casapollo@tes.mi.it

Il concetto di "didattica sostenibile", in un primo momento, rischia di generare perplessità, perché spesso con questa espressione si vuole indicare una didattica che educa alla sostenibilità, che introduce l'alunno al rispetto del mondo, della natura, degli altri popoli e così via. Invece ciò che abbiamo realizzato con i Corsi Online di inglese in Auto-apprendimento è differente. Si tratta di un esempio di vera e propria didattica sostenibile in quanto abbiamo provato ad applicare i quattro principi ecologici, le quattro "R" dell'ecologia – Risparmio, Riciclo, Riutilizzo, Riadattamento – alla didattica¹.

D'altra parte, perché non farlo? Se in ambito ecologico per sostenibilità si intende la capacità di un sistema di rigenerarsi nel tempo, in ambito educativo, con sostenibilità possiamo indicare la capacità di una istituzione scolastica di aumentare, migliorare e diversificare l'offerta formativa. Lo scenario attuale ci richiede di agire in tal senso. Se da un lato il

Si veda Ravotto, Masseroni, Farinati, Vimercati (2009). "Principi ecologici per l'eLearning". Atti del congresso AICA

nostro sistema rischia il collasso ambientale, infatti, dall'altro la didattica tradizionale sta perdendo di efficacia e ha dimostrato di non essere più adatta ai continui mutamenti dettati dalla globalizzazione, dal progresso tecnologico, dalla crisi economica, dalla necessità di soddisfare stili e ritmi di apprendimento diversificati.

Ecco dunque come abbiamo fatto.

Abbiamo iniziato con il **Risparmio**. Superando la logica del partire sempre da capo, abbiamo scelto di non investire nel rifare quanto esiste già, ma piuttosto nel migliorarlo. Anche perché di materiali per l'apprendimento dell'inglese, nel web, ce ne sono a iosa. Perché dunque disperdere energie e risorse economiche quando se ne può fare a meno? I nostri Corsi Online di inglese in Auto-apprendimento sono nati così, su piattaforma Moodle, e hanno preso forma, forse anche più rapidamente di quanto noi stessi ci aspettassimo.



Fig. 1 – Risparmio, Riciclo, Riutilizzo: nei Corsi Online si trovano link a risorse già esistenti.

Applicando la logica del **Riciclo** e del **Riutilizzo**, abbiamo dunque cercato in rete tutta una serie di risorse che rispondessero alle nostre esigenze, per poi organizzarle e renderle coerenti secondo un preciso approccio metodologico. È un passaggio, questo, da non sottovalutare. È qui infatti che il docente interviene con la propria professionalità, perché solo grazie ad essa un lungo elenco di siti utili, una serie di pagine o esercizi possono diventare un corso. Lo studente, perso nel marasma di possibilità presenti nel web, potrebbe non riuscire a cogliere le opportunità che proprio il web offre, mentre grazie a questo approccio le risorse esterne individuate acquistano un valore aggiunto, in quanto vengono collocate

all'interno di un mix di attività organizzate ad hoc per il raggiungimento di una specifica abilità e/o competenza.

In un'ottica di **Riadattamento**, infine, abbiamo modificato e reso didattiche quelle risorse che, di per sé, non erano già inserite in un contesto di apprendimento della lingua, ma presentavano comunque caratteristiche di adattabilità che facevano al caso nostro. Per essere più chiari: mentre un'attività inserita in siti come *EnglishGrammar4You* o *BBC Learning English* può essere utilizzata in sé, in quanto dotata di una sua pertinenza didattica, altre risorse, come un video o un ascolto tratti da YouTube o da siti non esplicitamente didattici, possono comunque essere facilmente integrate con esercitazioni sviluppate mediante l'utilizzo delle funzionalità di Moodle (quiz, compiti, questionari, ...) o di altro software che ne consenta il caricamento su Moodle (Exelearning, Hot Potatoes, ...), per divenire così risorse didattiche a tutti gli effetti.



Fig. 2 – Riadattamento: alcune risorse non prettamente didattiche sono state integrate con esercizi creati appositamente per il livello del corso

Struttura dei Corsi Online di Inglese in rete

I nostri Corsi Online di Inglese in rete sono fruibili in piattaforma Moodle e sono organizzati secondo i livelli del CEFR (*Common European Framework of Reference*) in modo tale che lo studente possa scegliere il più adatto al proprio livello di partenza. Essendo la nostra una scuola secondaria superiore, si va da un corso di livello A2, più adatto agli alunni delle classi prime, per arrivare al corso di livello B2, che consente l'acquisizione delle competenze linguistiche che lo studente deve possedere al termine del quinto anno di scuola superiore, come previsto dalle Indicazioni Nazionali per i Nuovi Licei e gli Istituti Tecnici.

Al suo interno ogni corso è articolato per abilità lingustiche, ovvero *Speaking, Reading, Listening* e *Writing*, e ogni abilità, a sua volta, viene sviluppata tramite risorse differenziate introdotte da istruzioni chiare che rendono evidente il percorso da seguire.

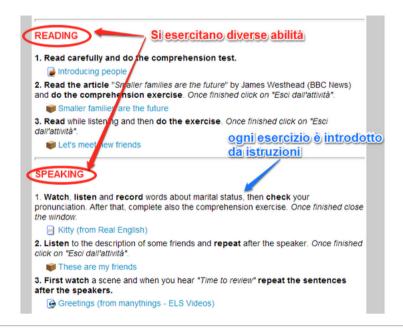


Fig. 3 – I corsi sono articolati per abilità linguistiche e ogni attività è preceduta da istruzioni.

Per quanto riguarda le risorse didattiche presenti, si può parlare di un buon mix di media utilizzati: accanto ai tradizionali **file doc**, **pdf** e **ppt** di contenuto testuale/iconografico, sono presenti **video con audio, test** **interattivi, pacchetti SCORM** completi di lezioni, attività interattive e test di verifica.

In base al livello di autonomia dell'apprendimento, possiamo distinguere tre categorie di risorse:

- La prima comprende quelle che contengono il feedback immediato e consentono al corsista l'auto-apprendimento puro, come ad esempio gli esercizi a risposta multipla o i quiz.
- La seconda riguarda le risorse in auto-apprendimento assistito, ovvero che richiedono che il corsista, dopo aver visualizzato la risorsa, produca qualche oggetto da inviare al tutor affinché questi possa restituire un feedback.
- E per finire c'è la dimensione della classe virtuale offerta dai forum aperti, che consentono di applicare la metodologia del controllo collettivo della performance grazie alla correzione esemplare. Tale tipo di risorsa è utilizzato soprattutto per sviluppare l'abilità di Writing, che raramente può essere migliorata senza esercizi di produzione personale.

Valenza dei corsi

I corsi così sviluppati mostrano di possedere una serie di valenze: alcune di ordine fattuale altre di ordine metodologico e pedagogico. Innanzitutto i corsi si configurano come delle repository di risorse per l'apprendimento dell'inglese che possono essere aggiornate, riutilizzate e trasferite in diversi contesti formativi.

Dal punto di vista **metodologico**, il fatto che le risorse inserite in piattaforma siano organizzate in percorsi, nel nostro caso scanditi per abilità e funzioni linguistiche, fa sì che gli studenti ritrovino nel loro spazio/classe virtuale contenuti e approcci didattici che possono riconoscere come quelli usati in classe dai loro insegnanti; e ciò favorisce un loro orientamento all'interno del percorso con conseguente aumento di confidenza di utilizzo delle risorse.

Dal punto di vista **pedagogico**, il poter ricorrere a tali risorse/corsi anytime-anywhere dà allo studente la possibilità di una fruizione che risponde ai suoi stili e ritmi di apprendimento: può fare/rifare quando vuole e tutte le volte che vuole il suo percorso, lontano dalla pressione che inevitabilmente si genera in classe, magari proprio quando non si sa affrontare un certo compito subito e con sicurezza.

Infine, da luogo di documentazione/pubblicazione interna, la piattaforma Moodle e la rete consentono di passare a una dimensione più globale, ad un tempo scuola dilatato oltre i confini fisici e temporali della lezione. Possiamo farlo virtualmente tutte le volte che offriamo occasioni/stimoli che con un click portano i nostri studenti ad apprendere anche fuori, nel mondo.

In questa logica abbiamo anche deciso di aprire e mettere le risorse e i corsi a disposizione di tutti, anche di chi non fa parte del nostro istituto in una dimensione di continua condivisione e possibile continuo miglioramento dei percorsi.

Non è un caso, dunque, che il corso seguito dallo studente ITSOS venga utilizzato anche dal genitore che decide di rinfrescare la propria conoscenza della lingua o dal fratello che frequenta un'altra scuola e che ha bisogno di ripassare prima della verifica. O che oltre che per le attività in classe e di rinforzo, i nostri corsi siano utilizzati come aggiornamento docenti per il CLIL.

Ancora riciclo e riuso: i corsi di recupero

Sempre nella logica del risparmio, del riciclo e del riadattamento, dai Corsi Online in Auto-Apprendimento ne sono derivati altri, finalizzati al recupero delle conoscenze grammaticali. Questa volta si sono assemblate risorse prettamente rivolte al rinforzo delle conoscenze delle strutture linguistiche, sempre organizzate per livelli e argomenti, ma senza la suddivisione nelle quattro abilità. Qui la tipologia delle risorse presenti è qualitativamente ridotta, in quanto si è privilegiato l'esercizio con feedback immediato per l'autoapprendimento senza l'intervento del tutor ed eliminando ogni tipo di forum.

Questi corsi di *Grammar Revision*, come li abbiamo chiamati, possono essere utilizzati dallo studente in modo del tutto autonomo, sempre con la logica dell'*anytime*, *anywhere*, oppure con la guida del docente, che è in grado di assegnare percorsi specifici (plurilivello, per esempio) e personalizzati con un approccio didattico blended che prevede alcuni incontri in presenza (per introdurre gli studenti ai corsi, definire i percorsi e chiarire i dubbi o ri-spiegare regole complesse) e una serie di ore di attività a casa. Il risparmio, anche a livello di risorse finanziarie, è stato notevole e abbiamo registrato picchi altissimi di presenze in piattaforma soprattutto durante le settimane di fine agosto, in prossimità degli esami di riparazione.



Fig. 4 - Grafico degli accessi a uno dei Corsi online nell'anno 2013.

In conclusione

Non è necessario un enorme dispendio di energie e di denaro per realizzare corsi di inglese online efficaci e motivanti. Le risorse ci sono e sono copiose, basta saperle organizzare. Il docente, da un lato, impiega la propria professionalità progettando un percorso significativo e adatto alla propria utenza; gli studenti, dall'altro, si sentono guidati nell'apprendimento e riescono ad evitare il disorientamento che il tanto e troppo della rete può spesso generare.

Mentre fanno ciò, si trovano ad esplorare in sicurezza nuovi siti, affrontano tipologie di esercizi diverse e talvolta lontane da quelle proposte dal loro unico libro di testo, acquistano sicurezza grazie ai feedback immediati e la possibilità di ripetere più volte la stessa attività fino a quando non sono soddisfatti del risultato.

E senza accorgersene accrescono anche una parte di quelle benedette competenze chiave di cui noi docenti discutiamo tanto negli ultimi tempi: imparano a imparare, imparano a comunicare, imparano ad agire in modo autonomo. Della qual cosa possiamo ritenerci più che soddisfatti.



L'evoluzione del Book in progress: dalle dispense all'iBook

Margherita Aldi

margherita.aldi@libero.it

Non è mia intenzione scatenare l'ennesimo putiferio sul book in progress: voglio solo spiegarvi come è nato e cresciuto, e a che punto siamo ora, perché, visto che è *in progress*, noi non ci fermiamo mai.

Sono stata tra i docenti che hanno partecipato al progetto fin dall'inizio, la mia avventura è iniziata esattamente quattro anni fa, quando mi fu proposto di coordinare il gruppo di Inglese e, poiché mi piacciono le sfide, accettai con entusiasmo.

Eravamo una decina di insegnanti provenienti da scuole diverse distribuite sul territorio nazionale e iniziammo da zero, non metaforicamente, proprio non avevamo niente perché, sia chiaro, nessuno di noi ha mai fatto copia e incolla, tutto ciò che compare sul book è materiale originale.

Decisa la struttura del book, ci dividemmo i compiti, ed iniziammo a produrre ritagliando il tempo necessario per fare tutto questo tra una correzione di compiti e la preparazione per la lezione del giorno successivo.

Lavorammo ininterrottamente per tutto l'inverno, senza riconoscere più il sabato e la domenica, trascurando talvolta anche la famiglia, perché avevamo preso un impegno e volevamo rispettarlo, a tutti i costi! Ovviamente mogli, mariti e figli ci furono vicini, perché era chiaro che stavamo facendo qualcosa che, comunque lo si veda, avrebbe cambiato il modo di fare scuola.

A giugno il primo book era assemblato, con errori di scrittura, impaginazioni sbagliate, fotografie sfocate, ma pieno del nostro entusiasmo. Sinceramente non era bellissimo, esteticamente parlando, ma l'avevamo fatto noi avendo in mente ciò che volevamo per i nostri studenti che erano stati la nostra fonte di ispirazione e, spesso, avevano contribuito alle idee per i testi, i dialoghi, gli esercizi.

A settembre vennero distribuite le prime dispense, rilegate in quadernoni ad anelli, ma nessuno dei ragazzi si lamentò mai del fatto che la copertina non fosse patinata e che spesso le immagini fossero in bianco e nero (perché costavano meno), anzi, erano orgogliosi di vedere il nome delle loro insegnanti tra gli autori! Il fatto che fossero stati usati i quaderni ad anelli non fu comunque del tutto negativo, perché questo ci permise di modificare il book giorno dopo giorno, togliendo ciò che non andava ed aggiungendo invece quello che nasceva in classe, in diretta. Sappiamo tutti che un libro lo si impara a conoscere solo quando si comincia ad usarlo, e tutti noi abbiamo, nella nostra carriera, avuto a che fare con testi scolastici che, al primo impatto ci erano sembrati piacevoli, ma che poi, nell'uso, erano risultati dei mattoni mortali: questo con il book in progress non succedeva, proprio perché era *in progress*.

Questo fu il primo passo, poi l'anno successivo altri colleghi di altre scuole si aggiunsero al nucleo iniziale ed il prodotto risultò decisamente migliore: molti errori furono corretti, avemmo la possibilità di stampare tutto a colori, ci furono le registrazione delle insegnanti madrelingua e pure una copertina plastificata!

Nel frattempo la rete si era allargata, e tutti i giorni ricevevo mails da altri insegnanti che erano venuti a conoscenza del progetto e ne erano incuriositi; qualcuno voleva visionare i books, altri proponevano la loro collaborazione, i giornali cominciarono a parlare di noi ed anche le tv e le radio locali mi cercarono per sapere esattamente di cosa si trattasse, e l'entusiasmo cresceva.

Poi arrivò l'ora della versione digitale: il preside Giuliano di Brindisi chiese a noi coordinatori di preparare anche una versione che fosse fruibile sul notebook o qualunque altro strumento informatico: la versione word non andava bene, perché ogni volta che ci inviavamo i files (lavoravamo con le mails!) tutto si spostava, non tornavano più le pagine, le imma-

gini sparivano e ricomparivano da un'altra parte, quindi preparammo le versioni PDF alle quali però aggiungemmo dei links di riferimento, cioè delle pagine web che i ragazzi potevano visitare per ampliare l'argomento proposto: ad esempio, la prima unit del Book 1 iniziava con il riassunto di "The Happy Prince", quindi in fondo alla pagina c'era il link http://www.online-literature.com/poe/177/; da un'altra parte del libro si parlava della Tower of London, quindi subito dopo si trovava il link http://simple.wiki-pedia.org/wiki/Tower_of_London etc.

Così era anche per gli esercizi online: se era stato trattato il *present continuous*, si consigliava ai ragazzi di visitare il sito http://www.engli-shgratis.com/1/risorse/grammatica/gram-v-13-presentcontinuous.htm per avere un' ulteriore fonte di spiegazioni e potersi esercitare in modo interattivo. Dal momento che questa versione sarebbe stata distribuita su supporto multimediale, non ci fu più il problema delle immagini a colori, quindi il book fu corredato di bellissime foto, tutte assolutamente di nostra proprietà, scattate da tutti noi in giro per il mondo, ai nostri figli, ai nostri animali domestici, alle nostre città o campagne.

Ormai il gruppo era diventato numeroso, c'erano colleghi che venivano dalla Calabria, altri da Udine, qualcuno da Milano e qualcun altro da Isernia. Io ero a Prato, ma mi raggiungevano gli altri colleghi una o due volte l'anno per due giorni consecutivi in cui si leggeva, si correggeva, si modificava, si proponevano nuove idee, facendo tesoro anche dei minuti, tanto era il lavoro da fare! E nacquero anche il Book 2, il Book 01 ed anche il Book 02, pensati e creati per ragazzi diversi di scuole diverse.

Ma il book è *in progress*, quindi non si ferma mai, non esiste una versione definitiva: dopo il digitale, è arrivato il multimediale: intendiamoci, noi non siamo informatici, quindi non potete immaginare la fatica che abbiamo fatto per imparare a gestire le numerose applicazioni e programmi che ci hanno poi permesso di passare dai files in word a quello che è al momento il book in progress!

Dallo scorso anno chi possiede un iPad può avere una versione del book completamente multimediale, con videos, webcams, widgets, verifiche interattive, listenings, etc. Ed ai ragazzi non costa niente! Si, chi utilizza un device di questo tipo può chiederci il link da cui scaricare direttamente il libro: tramite dropbox in un attimo i ns ragazzi possono avere un corso multimediale al posto del classico libro di testo, e dovreste vedere quanto tutto questo sia motivante, per loro e per noi.

Ora sono gli studenti che si impegnano per migliorare le lezioni, per trovare sempre nuove possibilità di utilizzare quanto il web e le diverse applicazioni ci mettono a disposizione, per sfruttare al meglio le risorse della rete parallelamente a quanto proposto da noi. E non è finita, stiamo lavorando affinchè il nostro materiale possa essere usato anche da chi ha un tablet di qualunque tipo, o semplicemente uno smartphone: i miei ragazzi usano il cartaceo solo a casa per fare alcuni esercizi, ma vengono a scuola con il tablet o con il libro sul telefono, mi inviano i loro lavori in tempo reale tramite cloud, registriamo in classe i loro dialoghi e facciamo i video insieme per poi rivederli sulla LIM. Insomma, io gli dò l'input, li guido e li controllo, loro fanno il resto.

La rete si è allargata a dismisura, sono decine i colleghi che mi contattano da tutte le regioni d'Italia perché vogliono contribuire al progetto, o semplicemente poter usare i books, insegnanti della scuola superiore, ma anche delle scuole medie, che hanno iniziato un lavoro parallelo utilizzando anche i materiali dei nostri Book 01 e 02.

Ovviamente tutto questo ci arricchisce incredibilmente, è un *team* working molto proficuo e coinvolgente, anche se, sinceramente, sta diventando sempre più difficile gestire questa mole di lavoro extra, perché in alcun modo siamo esonerati dal nostro compito principale, che è quello di essere in classe ogni mattina.

Ma non ci fermeremo.

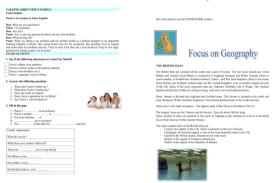
Ecco alcune immagini dei nostri lavori negli anni:

Da Book1 a.s. 2010/11:





Da Book1 a.s. 2011/12



Da Book 1 a.s. 2012/13



Da Book 1 a.s. 2013/14 da utilizzarsi su tablet, per cui completamente interattiva con un click





Milano 6666 – Creazione di un'animazione in lingua inglese

Annie Mazzocco

Docente di Inglese presso la Scuola Secondaria di Primo Grado Sandro Pertini – Milano Zona 5

mrsmenglish24@gmail.com

Premessa

Prendete due insegnanti appassionate di fantascienza, di cui una con esperienza nel coordinamento di squadra tecnica cinematografica, i ragazzi di una Terza già coinvolti in prima media in un concorso nazionale per il quale vinsero il primo premio e l'anno successivo nella creazione di un *gamebook* interattivo sotto il monitoraggio delle stesse insegnanti, e avete gli ingredienti per una pasta sfoglia di creatività ancora da modellare, guarnire ed infornare. Il vantaggio era aver già una dinamica di grande fiducia e di grande entusiasmo nel creare prodotti interattivi e lavorare tramite piattaforma di e-learning a scuola e a casa. In questo caso abbiamo usato per il triennio la piattaforma gratuita di e-learning Oracle Education ThinkQuest (http://www.thinkquest.org/it/), chiusa da giugno 2013.

Questo lavoro è stato articolato in due parti:

• una parte introduttiva svolta in italiano dalla collega Sonia Russo e

in inglese supervisionata da me;

 una seconda parte operativa – coordinata dalla sottoscritta – che ha portato alla creazione del prodotto finale e cioè un'animazione in lingua inglese con sottotitoli in italiano.

Pure essendo svolto nell'ambito della lingua inglese, questo progetto ha coinvolto varie tipologie di competenza: linguistiche, certamente, ma pure grafiche, tecniche, metacognitive e si basava anche sulla gestione delle interazioni e della comunicazione all'interno di un gruppo di lavoro lasciando a ciascun individuo una certa autonomia. Un'ora alla settimana (presa sulle tre ore curricolare di inglese) in laboratorio di informatica.

1. Genesi

Dopo un lavoro di un mese su varie tipologie di fantascienza, si decide di avviare la parte riservata alla lingua inglese. All'inizio la collega e io pensavamo ad orientare la realizzazione di un prodotto finale di genere steampunk ma i ragazzi decisero in un altro modo. Rimasero affascinato dallo cyberpunk durante le loro ricerche, letture e visioni. Dopo un briefing con l'intera classe rispetto al prodotto finale, fu deciso di creare un'animazione, non si sapeva ancora bene di che tipo: stop motion oppure cartone animato. Per prendere una decisione ho visionato i lavori svolti da vari colleghi (per esempio Anna Maso, Ludovico Zodiaco, Roberta Turri) e pubblicati nei gruppi su Facebook e, confesso, l'idea di una stop motion diventava sempre più lontana per la mancanza di tempo e di supporto tecnico a disposizione.

Vedendo i lavori di Maddalena Dal Degan con GoAnimate e avendo già usato questo strumento per altri scopi, mi è venuta l'idea di sfruttarlo anche per l'interfaccia di facile accesso della piattaforma di montaggio. Perché cumulare troppi strumenti di l'elaborazione quando lì trovi già tutto a disposizione. Fu proposto ai ragazzi e l'idea fu accolta con entusiasmo. L'unico problema era che la piattaforma era a pagamento, non volendo gravare sul budget sia della scuola sia delle famiglie, presi io in carico il pagamento del canone per la classe.

1.1 Squadre

Bisognava organizzare la *crew*, decidere la composizione delle squadre (Figura 1) a seconda delle competenze e dei desiderata degli studenti e con qualche mano di ferro nascosta in un quanto di velluto per evitare

dispersione e rispettare il milestones. Nessuno doveva perdere di vista che il tutto era un lavoro, creativo, motivante ma anche un lavoro di squadra, impegnativo, con scadenze e con rispetto del lavoro altrui. Un responsabile per ciascuna squadra tecnica rispondeva dell'intero team. Ci sono stati alcuni litigi, a volte risolti fra i membri della squadra a volte dopo colloquio con il *producer*, e cioè la sottoscritta. Il *problem solving* tecnico non fu una grande difficoltà, ma il problem solving relazionale fu un pochino più complicato ma di successo. Tutti, a parte un'eccezione, hanno lavorato sodo.

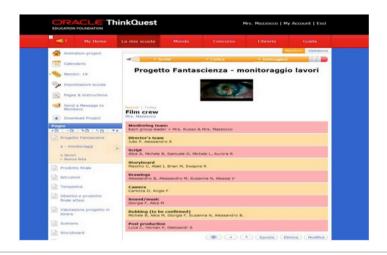


Fig. 1 - Organizzazione delle squadre tramite la piattaforma di e-learning OEF ThinkQuest

1.2 e-learning

La scelta dell'utilizzo della piattaforma (Figura 2) permetteva di non perdere i lavori, quando la connessione non era presa da singhiozzi o qualche computer colto da malore tecnico, e di facilitare la continuità anche se qualche membro del team fosse stato assente. Poteva aggiornarsi tramite la piattaforma oppure riprendere il lavoro portato avanti dai compagni di squadra.



Fig. 2 - OEF ThinkQuest: salvataggio dei lavori disponibili ad ogni membro del team

2. Svolgimento del lavoro

La principale difficoltà nel portare a termine il lavoro è consistito nel far rispettare le scadenze, anche perché abbiamo incontrati problemi oggettivi come la sospensione della connessione internet, il guasto di qualche computer, l'assenza di alcuni alunni e l'organizzazione scolastica (riunioni per l'orientamento, eventi speciali), ostacoli che tutti noi conosciamo e mettiamo in conto nello svolgimento di un qualunque progetto scolastico. Il fatto di aver utilizzato la piattaforma di e-learning ci ha permesso di mantenere una certa continuità e di evitare di perdere importanti tasselli del lavoro lungo il percorso.

2.1 Sceneggiatura

Per poter rispettare le scadenze, il gruppo che si era dedicato alla redazione della sceneggiatura non poteva permettersi alcun ritardo. In effetti tutto dipendeva da questo gruppo. La mia collega, Sonia Russo mi ha dato una mano a gestire il gruppo di scrittura nell'ideazione della trama e il rispetto dei criteri legati alla fantascienza. A questo punto si è utilizzato soprattutto il cartaceo e riunioni in situ per determinare l'avanzamento della storia e l'elaborazione di bozze del dialogo. Questa parte parte della lavorazione fu svolta in italiano per evitare blocchi e lentezza nella stesura.

In un secondo tempo i ragazzi si sono messi all'opera utilizzando un software di videoscrittura e redigendo lo scenario in inglese con dialoghi e indicazioni tecniche (posizione inquadratura, personaggi, scenografia, suoni, musica). Man mano informavano i capi squadra degli altri team tecnici in modo da permettere loro ricerche di materiale. Una volta trovati gli elementi sottoponevano il tutto ai compagni per l'approvazione definitiva.

2.2. Scenografia



Fig. 3 – Una alunna che si occupa della grafica, prove di scenografia con MS Paint

La scenografia fu la parte più semplice da ideare, ma più lunga da realizzare, in quanto i disegni furono creati tramite l'applicazione a disposizione sui computer, Paint (Figura 3) e alla quale i ragazzi erano abituati e anche perché la più abbordabile tecnicamente parlando. Fermo restante che la scenggiatura doveva essere totalmente originale ed inedita, neppure composta da elementi presi dalla rete e poi modificati. Ci fu un lungo discorso sull'importanza del rispetto del copyright.

In un secondo tempo abbiamo utilizzato un software grafico più evoluto GIMP con un gruppo limitato di ragazzi che poi a loro volta hanno trasmesso le loro conoscenze ai compagni.

2.3 Personaggi e accessori

Dopo qualche bozza sulla carta, qualche schizzo tramite applicazione grafica e per permettere una migliore animazione dei personaggi si decise di utilizzare i pupazzi preconfezionati messi a disposizione da GoAnimate (http://goanimate4schools.com/public_index); questi sono stati modificati, anche se il margine di scelta dei vestiti, degli accessori e della morfologia si è dimostrata meno flessibile rispetto all'immaginazione degli studenti.

Una volta decisi, i personaggi (Figura 4) furono integrati nella bancadati dei personaggi di GoAnimate per la nostra animazione. Questi personaggi, grazie all'applicazione, potevano adottare espressioni, posizioni e gestualità diverse.



Fig. 4 - Foto di gruppo dei primi modelli di personaggi su GoAnimate

3. Postproduction

3.1 Inserire elementi in GoAnimate

Viene introdotta la parte tecnica, e cioè la creazione di un archivio personale sulla piattaforma di GoAnimate. L'inserimento di tutti gli elementi predisposti: suoni e effetti speciali, rigorosamente scaricati da siti di pubblico dominio e sotto licenza "creative commons"; immagini disegnate dai ragazzi su paint, salvate in *.png e caricate su GIMP (http://

www.gimp.org/) per renderne lo sfondo trasparente seguendo un tutorial messo a disposizione da Paolo Gallese.

Le immagine vengono sovrascritte e importate in GoAnimate (Figura 5) nella cartella predestinata. Il lavoro non finiva qui, bisognava poi passare al cropping, cioè al ritaglio dell'immagine in modo da non dovere andare a cercare troppo lontano i punti di ridimensionamento quando l'elemento dovrà essere inserito nella scena di appartenenza.

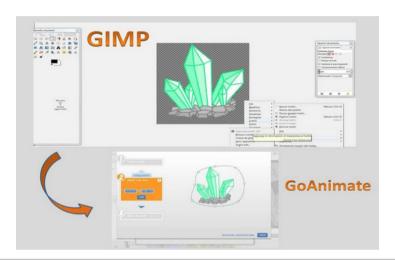


Fig. 5 - Importazione dell'immagine *.png e cropping per eliminare lo spazio vuoto in eccesso.

3.2 Inserzione video



Fig. 6 - Video in un video

Si è anche imparato ad importare in GoAnimate video di tipo creative commons trovati in rete in siti da me indicati e il cui nome è stato ovviamente riportato nei titoli di coda dell'animazione e ad aggiungere elementi di animazione in sovrapposizione.

3.3 Montaggio e doppiaggio

La piattaforma di montaggio di GoAnimate ci ha permesso di evitare di utilizzare altri software che potevano anche essere utili ma che non avrebbero permesso nei tempi impartiti di procedere serenamente con l'animazione e soprattutto con questo tipo di animazione che non era una stop motion ma un cartone animato.

Una timeline (Figura 7) come quella che trovate in qualsiasi software di elaborazione video era a disposizione con varie traccie audio da potere inserire sia per i suoni, per la musica oppure per la voce dei ragazzi.



Fig. 7 – la timeline di GoAnimate, qui con effetti speciali video.

Cercare di convincere adolescenti a registrare la loro voce seguendo i dialoghi elaborati dai compagni e tentare di insegnare loro un minimo di naturalezza, è stata un'impresa, anche se i ragazzi erano abbastanza abituati a parlare inglese in classe, il fatto di registrare la loro voce sapendo che sarebbe stata ascoltata da tutti li metteva in soggezione. Tuttavia, dopo un poco di trattativa, si fecero avanti per ogni personaggio del cartone animato. Tenete presente che le registrazioni furono eseguite con l'ausilio del mio computer tramite un normale microfono esterno, evitando i momenti dell'intervallo o cambio ora e chiedendo all'intera classe di "gelarsi" al momento della presa diretta. Per la gestione della registrazione abbiamo usato Audacity (http://audacity.sourceforge.net/?lang=it).

3.4 Sottotitoli

L'idea dei sottotitoli vene a galla a seguito della richiesta di alcuni colleghi ed alcuni genitori che non padroneggiano l'inglese quindi non potevano capire il significato dei dialoghi. Questa richieste è arrivata dopo la pubblicazione del video e dopo la fine delle lezioni. Pertanto ho dovuto farlo io direttamente e non istruendo i ragazzi e lasciando a loro il compito di intervenire. Questo anno ho tre classi che lavorano su una animazione e quindi già un gruppetto verrà formato prima di Natale per

affrontare questo aspetto.

Nell'animazione, oggetto di questo articolo, non ho avuto il tempo di inserire i sottotitoli in lingua inglese sebbene potrebbe tornare utile per la sua diffusione in rete.

Inoltre questo ulteriore elemento, a parte l'aspetto legato all'accessibilità, potrebbe essere sfruttato quale esempio per sottolineare data una situazione, le funzioni/strutture grammaticali appropriate. Si può ipotizzare la creazione di un'attività didattica nella quale gli studenti dovranno indovinare cosa si dicono i personaggi; inserire sottotitoli con parole/ strutture che mancano ... oppure con parole chiave da usare per formare la frase con il supporto di una proiezione o della LIM come bloc-notes; visualizzare video in paralello ... direi che le prospettive sono molteplici e spero di poter ritagliare una attività di questo tipo e di analizzarne le ricadute.

Rimaneva però la domande: quale strumento usare per i sottotitoli? Per fortuna, i ragazzi aveva redatto la sceneggiatura sia in italiano, sia in inglese, con qualche correzione fu molto più semplice un banale copia/incolla (beati questi piccoli angioletti dell'era digitale). Tuttavia, rimaneva il problema della scelta della piattaforma per la diffusione, utilizzare direttamente YouTube? Qualche altro software? Proprio YouTube proponeva di caricare direttamente un testo in formato *.srt. Tutto da imparare di nuovo, cosa sarà questo formato *.srt. Con un poco di intuizione, qualche ricerca e l'arcano è stato svelato nel giro di pochi minuti dal grande Internet. Sono semplicemente file di testo, ma impostati per essere inseriti in file video per la sottotitolatura. Pertanto mi serviva solo un encoder.

Il programma SubRip (Figura otto) sembrava un buon candidato. In effetti, dopo una breve prova, aprendo in SubRip un *.txt preventivamente scritto via Notepad e redatto come sullo screenshot qui sotto, salvato poi come file *.srt e caricato come file di traccia su YouTube, funzionava benissimo. Rimaneva un lavoraccio, ma era decisamente preciso, bisognava però inserire la tempistica a mano. Vedevo già un bel paio di giorni di lavoro da trascorrere a fare solo quello. Mentre stavo presentando i progressi del mio lavoro su Facebook, fui contattata da una persona che molti di voi conoscono: Alberto Ardizzone e come di consueto, mi aprì un portone.

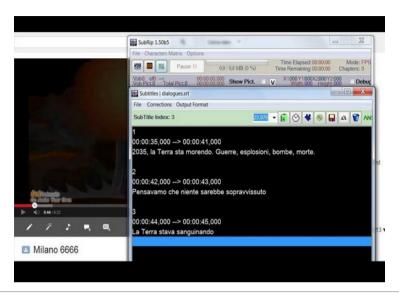


Fig. 8 - SubRip in atto

L'intuizione di Alberto Ardizzone fu di utilizzare Amara (http://www.amara.org/it/) un'applicazione open che permette anche la collaborazione online della creazione di sottotitoli ai video caricati su YouTube. Ascolto sempre i consigli, in particolare se vengono da persone di fiducia.

Il primo impatto fu di grande entusiasmo. Come vedete nella Figura 9, si procede in tre tappe: la prima riguarda l'inserimento dei sottotitoli, la seconda la gestione della sincronizzazione e poi la verifica. All'inizio si fa un poco fatica ma il pulsante che permette di tornare indietro di pochi secondi si è rivelato estremamente utile e con un poco di pratica diventa tutto molto più semplice. A volte ho dovuto sintetizzare la traduzione per non accorciare troppo il tempo di lettura dei sottotitoli. Ergo la regola principale della sincronizzazione si basa anche su un numero limitato di parole da pubblicare.



Fig. 9 - Utilizzo di Amara, applicazione online open (http://www.amara.org/it/)

Una volta verificata la sincronizzazione si può poi confermare e aggiornare il video su YouTube ove un'ultima possibilità di modifica o di sistemazione viene offerta (Figura 10)

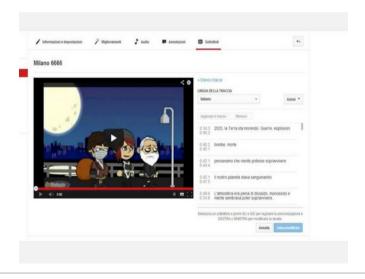


Fig. 10 - Video completato

Ho anche sfruttato gli strumenti di YouTube al fine di migliorare la

qualità grafica del video.

Il video è finalmente disponibile su Youtube all'indirizzo http://www.youtube.com/watch?v=pIa58JjgpT4

3.5 Creazione locandina



Fig. 11 - locandina del video

Prima della conclusione dell'anno scolastico, abbiamo provveduto alla promozione del video con la locandina. Essa è stata creata tramite lo strumento di presentazione o di grafica, e con GoAnimate. I personaggi sono stati inseriti in scenografie che venivano poi estratte grazie al tasto stamp/print della tastiera, si può anche ricorrere a GIMP per eventuali trasparenze e si procede con un collage. Si è cercato di mantenere un buon livello di definizione usando i formati *.png e *.svg.

Il tutto si trova attualmente anche qui: http://www.mrsm.it/anima-zione-sf-3b/

Conclusione

Direi che posso esprimere grande soddisfazione per il lavoro svolto dai ragazzi e per il risultato ottenuto non solo per quanto riguarda l'aspetto tecnico o linguistico ma per le ricadute positive sulla classe. Abbiamo iniziato la parte tecnica molto tardi rispetto alla tempistica prevista per vari

motivi e nonostante tutto ce l'abbiamo fatta. Una cosa, però, la cambierei e sarebbe appunto il milestones. Infatti quest'anno altri tre progetti di questo tipo sono stati avviati ma con più di un mese di anticipo rispetto allo scorso anno.

Questo progetto ha permesso di integrare tutti i ragazzi sfruttando le loro competenze e potenzialità personali senza dover tener conto di differenze socioculturali a volte molto forti o di difficoltà di apprendimento. Ci sono stati alcuni litigi, e direi che è inevitabile in una squadra ma man mano hanno imparato ad abbassare il tono, a pensare, a capire che la comunicazione comincia da se e da un sforzo individuale, a trovare compromessi e soluzioni a problematiche per le quali ricorrevano sempre all'intervento dell'adulto sia nei rapporti, sia nella parte linguistica o tecnica del progetto. Un lavoro di gruppo in tutto e per tutto. Una classe speciale in una scuola della periferia milanese, dietro il Naviglio pavese.



La didattica blended e il paradosso della tecnologia

Raffaele Antonio Nardella

Liceo Scientifico Allende

raffaele.nardella@libero.it

Introduzione

1. Introduzione

Nell'anno scolastico 2010/11 il Liceo Scientifico "Salvador Allende" di Milano ha avviato un progetto <u>Cl@sse 2.0</u> finanziato dal MIUR sviluppando, attraverso l'uso di LIM, portatili, tablet e rete wifi, attività disciplinarmente trasversali per la creazione di un insieme di risorse didattiche pubblicate in rete, che avevano come traccia comune lo studio delle marcite nel territorio del parco agricolo sud di Milano (vedi Fig.1) e dove l'inglese veniva sviluppato secondo la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), cioè apprendimento integrato di lingua e contenuto.



Fig.1 - Lavoro degli studenti per Progetto Marcite 2.0

Proprio nel campo linguistico, così ampiamente utilizzato per tutte le altre materie, sono emersi i risultati più importanti del progetto che hanno evidenziato sia aspetti positivi, come la ridefinizione del ruolo del docente e la grande crescita della motivazione allo studio da parte degli studenti, che negativi, come quelli relativi all'aspetto organizzativo della didattica a all'approccio alla tecnologia.

L'aspetto metodologico

Partendo da esperienze pregresse e dai risultati di questo progetto e volendo mettere in atto in varie classi della scuola condizioni di apprendimento collaborativo, cooperativo e basato sullo sviluppo delle competenze oltre che dei contenuti, in cui l'impalcatura tecnologica potesse supportare le attività di gruppo, si è pensato di strutturare lo studio della lingua inglese sulla base di due approcci metodologici quali il PBL (*Project Based Learning*), e il CLIL, in modo tale da poter sperimentare una didattica *blended* che poggiasse su tecnologia avanzata e, allo stesso tempo, quotidiana, *user-friendly* e meno costosa.

Percorsi tecnologici

L'impalcatura tecnologica che si è venuta a creare in questi anni è il prodotto di un work in progress che definisce paradossalmente la provvisorietà come suo cardine fondamentale: in una società dove gli adolescenti sono così quotidianamente legati a tecnologie in continua evoluzione, non è pensabile a scuola poter implementare una architettura tecnologica fissa come un macigno, perché, pur essendo di nuovissima generazione, nel momento stesso in cui viene utilizzata è già obsoleta.

Presso il Liceo Allende in questi ultimi anni nel campo della didattica delle lingue sono state percorse varie strade, che si sono spesso incrociate e che hanno portato ad ottimi risultati in termini di vera innovazione:

 creazione di classi virtuali su <u>Nicenet</u> (vedi Fig.2), utilizzate come palestra per esercitarsi all'uso degli strumenti tecnologici di comunicazione (mailing list, pubblicazione di documenti e collegamenti, gestione di piani di lavoro);



Fig. 2 - Logo dell'Internet Assistant Classroom di Nicenet

 ampliamento dell'offerta di materiali didattici online per lo studio della <u>lingua inglese</u> (vedi Fig.3), con accesso gratuito, realizzati anche in forma <u>audio</u> e <u>video</u> per un apprendimento personalizzato;



Fig. 3. Logo del portale gratuito per lo studio dell'inglese Nspeak

 realizzazione di gruppi o di pagine su <u>Facebook</u> (vedi Fig.4) per proposte di attività didattiche social;



Fig. 4 - Pagina Facebook del gruppo Marcite 2.0

• produzione di presentazioni su Slideshare (vedi Fig.5) o su Prezi;



Fig. 5 - Presentazione su Slideshare

- ricorso al <u>Cloud</u>, nato dall'esigenza di trovare una soluzione per superare le difficoltà di utilizzo di software gratuito per tablet pc;
- uso di lavagne interattive sia in alternativa alla LIM con il software <u>Open-Sankoré</u> (vedi Fig. 6) che in modalità online sincrona di gruppo con <u>Twiddla</u>;

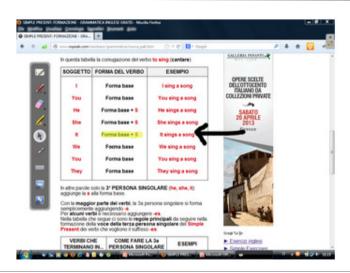


Fig. 6 - Schermata dalla lavagna interattiva Open-Sankoré

 utilizzo di piattaforme digitali come <u>SOS Studenti</u> (vedi Fig.7) per attività didattiche già strutturate e pensate per il recupero di contenuti non pienamente consolidati;



Fig. 7 - Schermata del learning object "The Moon" da SoSStudenti

 utilizzo della vasta quantità di materiale presente sulla rete Internet il cui uso didattico è sostenuto dall'indubbia qualità delle fonti, come ad esempio i siti <u>BBC Learning English</u> (vedi Fig.8) e <u>British Council</u>;



Fig. 8 - Pagina del sito BBC Learning English

 utilizzo in classe degli smartphone personali degli studenti per attività di reading e listening comprehension nell'ambiente di apprendimento virtuale <u>esamidinglese.com</u> (vedi Fig.9);



Fig. 9 - Sito web di esamidinglese.com

• una prima analisi e studio dei mondi virtuali di <u>edMondo</u> (vedi Fig.10) per implementare attività didattiche basate sull'edutainment.



Fig. 10 - Schermata da EdMondo

Quasi tutte queste risorse educational sono reperibili gratuitamente su Internet, con o senza registrazione, a volte con l'aggiunta di versioni professionali a pagamento, e hanno l'enorme vantaggio di rispondere a principi di usabilità, funzionalità e semplicità che sono fondamentali per lo sviluppo della succitata didattica blended.

Project Works

Una volta impiantato l'assetto metodologico e trovato l'equilibrio del setting tecnologico, sono stati sviluppati lavori collaborativi, *project works*, in lingua inglese su varie tematiche:

Classi del Biennio

- "Trip in the USA", attività di webquest, in cui gli studenti producono una presentazione di un viaggio negli Stati Uniti, basandosi su dati reali e su budget predefiniti differenti, da poche centinaia di dollari fino ad un budget illimitato;
- "The Cell", presentazione di un lavoro di scienze sulla cellula partendo da materiali interattivi come video, animazioni, audio;
- "Ancient Britain", approfondimento della storia antica della Gran Bretagna prima dell'arrivo dei Normanni, con produzione di lavori sulle varie popolazioni che hanno vissuto in quei luoghi, come i Celti, i Romani, gli Anglo-Sassoni e i Vichinghi.

Classi del Triennio

- "Plato's Cave and The Matrix", studio del tema filosofico della realtà introdotto dal mito della caverna di Platone, attraverso l'analisi del film "The Matrix" utilizzando il linguaggio cinematografico; sono stati prodotti una serie di materiali didattici pubblicati in rete come il learning object "Cinema";
- "Doppler Effect", studio in fisica dell'effetto Doppler, basato su materiali dell'Opencourseware dell'MIT di Boston;
- "Isaac Asimov", creazione e organizzazione di materiale didattico di vario tipo (sintesi di testi, presentazioni, esercitazioni di comprensione e di analisi di testo letterario, esercizi interattivi con video) sulla vita e le opere dell'autore di fantascienza, con particolare riguardo alla raccolta di racconti "I Robot"; tale materiale è diventato parte integrante del programma di studi di alcune classi quinte del liceo "Allende".

Quest'ultima attività in particolare ha dimostrato come sia possibile, grazie ad un impianto metodologico adeguato, sostenuto da un'altrettanto adeguata struttura tecnologica, ribaltare il paradigma oramai ottocentesco della scuola italiana, ponendo al centro della didattica non più il docente come fonte del sapere, ma lo studente nella sua ricerca della conoscenza in collaborazione tra pari e guidato dal docente nel suo nuovo ruolo di tutor e moderatore dei gruppi di lavoro. In un tale quadro metodologico gli studenti hanno dimostrato di essere propositivi, creativi e soprattutto autori di conoscenza condivisa.

Appare chiaro come davanti a tale ribaltamento, anche la valutazione subisce una forte spinta dall'evaluation, in cui il feedback segue la direzione dall'insegnante allo studente, verso l'assessment dove è lo studente a fornire feedback all'insegnante sul suo modo di apprendere, di interpretare i fenomeni, trovare problemi e proporre soluzioni da discutere con gli altri.

Uno strumento fondamentale nella valutazione delle competenze sono le rubriche, in quanto forniscono una traccia delle varie voci del percorso formativo dello studente; eccone un esempio utilizzato in uno dei *project works* prima citati:

DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE CON LE TIC

CATEGORY	4 (8-10)	3 (6-8)	2 (4-6)	1 (2-4)
Presentation	Well-rehearsed with smooth delivery that holds audience attention.	Rehearsed with fairly smooth delivery that holds audience attention most of the time.	Delivery not smooth, but able to maintain interest of the audience most of the time.	Delivery not smooth and audience attention often lost.
Sources	Source information collected for all graphics, facts and quotes. All documented in desired format.	Source information collected for all graphics, facts and quotes. Most documented in desired format.	Source information collected for graphics, facts and quotes, but not documented in desired format.	Very little or no source information was collected.
Attractiveness	Makes excellent use of font, color, graphics, effects, etc. to enhance the presentation.	Makes good use of font, color, graphics, effects, etc. to enhance to presentation.	Makes use of font, color, graphics, effects, etc. but occasionally these detract from the presentation content.	Use of font, color, graphics, effects etc. but these often distract from the presenation content.
Content	Covers topic in-depth with details and examples. Subject knowledge is excellent.	Includes essential knowledge about the topic. Subject knowledge appears to be good.	Includes essential information about the topic but there are 1-2 factual errors.	Content is minimal OR there are several factual errors.
Organization	Content is well organized using headings or bulleted lists to group related material.	Uses headings or bulleted lists to organize, but the overall organization of topics appears flawed.	Content is logically organized for the most part.	There was no clear or logical organizational structure, just lots of facts.
Originality	Product shows a large amount of original thought. Ideas are creative and inventive.	Product shows some original thought. Work shows new ideas and insights.	Uses other people's ideas (giving them credit), but there is little evidence of original thinking.	Uses other people's ideas, but does not give them credit.

CATEGORY	4 (8-10)	3 (6-8)	2 (4-6)	1 (2-4)
Workload	The workload is divided and shared equally by all team members.	The workload is divided and shared fairly by all team members, though workloads may vary from person to person.	The workload was divided, but one person in the group is viewed as not doing his/her fair share of the work.	The workload was not divided OR several people in the group are viewed as not doing their fair share of the work.
Oral Presentation	Interesting, well-rehearsed with smooth delivery that holds audience attention.	Relatively interesting, rehearsed with a fairly smooth delivery that usually holds audience attention.	Delivery not smooth, but able to hold audience attention most of the time.	Delivery not smooth and audience attention lost.
Language (text)	No misspellings or grammatical errors.	Three or fewer misspellings and/ or grammatical errors.	Four misspellings and/or grammatical errors.	More than 4 errors in spelling or grammar.
Language (oral)	Speaks clearly and distinctly all (100-95%) the time, and mispronounces no words.	Speaks clearly and distinctly almost all (94-85%) the time, but mispronounces some words.	Speaks clearly and distinctly most (84-70%) of the time. Mispronounces a lot of words.	Often mumbles or can not be understood or mispronounces many words.

Questa rubrica mostra chiaramente l'enorme mole di lavoro preparatorio che un insegnante di lingua deve svolgere per implementare questo tipo di attività e lascia anche intravedere l'alto carico di lavoro presente nel seguire i lavori dei gruppi.

Conclusioni

Se si ritiene che questo sia un modello di didattica da perseguire, sarà necessario decidere strategie d'intervento diverse da quelle finora portate avanti; non ha senso confondere il susseguirsi di aggiornamenti tecnologici che servono a propinare vecchie metodologie come se fosse innovazione, è inutile questa convivenza forzata con il paradosso della tecnologia se non si ha una visione nuova della scuola.

La didattica blended sperimentata in questi ultimi anni ha messo in luce la necessità di cambiare il paradigma stesso della scuola, un luogo dove gli studenti possano sentirsi protagonisti del processo didattico, impa-

DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE CON LE TIC

rando ad affrontare situazioni e problemi, collaborando tra loro, progettando e proponendo soluzioni grazie all'apporto ubiquo della tecnologia, che abbatte muri e distanze, e così di fatto trasformando la scuola in un ambiente formativo vivo, pienamente immerso nella realtà.



Simple Past and Graduated Bob Cut 4 hairdressers through ICT&LO

Federico Militante

Insegnante di Lingua e letteratura inglese, IIS P. Frisi – Milano federico.militante@istruzione.it

Le NT: strumenti utili in mano ad un docente avveduto

Credo che testo, suono e immagini uniti insieme siano i tre elementi fondamentali per trasmettere e comunicare conoscenza. Ma non solo. L'esperienza d'insegnamento-apprendimento di cui intendo parlare mi ha permesso di riconsiderare le NT utilizzabili nella scuola superiore, mettendo a fuoco soprattutto i sequenti aspetti:

- la particolare prossimità all'esperienza percettiva degli adolescenti e quindi la facilità d'accesso e fruizione di quanto veicolato dalle NT;
- la ricchezza, pertinenza e autorevolezza delle fonti, tratti verificabili dal docente esperto in sede di progettazione dell'attività;
- l'efficacia delle NT per sostenere la crescita globale del soggetto (maggior motivazione del singolo, sviluppo del senso di appartenenza al gruppo e quindi del senso di corresponsabilità) e promuovere l'apprendimento (maggior rielaborazione e interiorizzazione di dati quali lemmi tecnici e particolari strutture morfo-sintattiche verosimilmente connesse all'introduzione di role-playing, eventualmente

mediato da avatar).

Grazie all'esperienza che intendo proporvi, ho verificato che le nuove tecnologie possono agire come catalizzatori di strategie didattiche già note, - ad esempio didattica per progetti, problem solving, brain storming e lavoro di gruppo – rendendole più efficaci e favorendo la classroom discussion. Tale metodologia operativa, che potrei definire integrata più che nuova, crea piacere negli studenti e li gratifica; come tutti sappiamo, là dove c'è soddisfazione c'è apprendimento e dove c'è stato apprendimento c'è apertura a ulteriori cambiamenti.La LIM e le NT in genere diventano strumenti efficaci se integrano una didattica che si confronta criticamente con gli adolescenti attuali e cioè con la loro peculiare forma mentis e con le loro tipiche esigenze di appartenenza al gruppo, identità e impegno. Ciò che è necessario quindi, non è tanto iscriversi all'ultimo corso in materia ma, come e più di prima, riflettere sulla propria funzione docente e agire di conseguenza: analizzare caratteristiche e esigenze degli allievi e programmare accuratamente l'attività, (sempre attenti al mutare delle situazioni e disponibili alla rimodulazione della proposta), in vista del massimo successo possibile di persone in divenire.

Il contesto, pertanto, diventa dato centrale da valorizzare al massimo e il docente, ponendosi come facilitatore nell'uso delle risorse e promotore di relazioni costruttive, rende flessibile la didattica a favore della massima attivazione dello studente. Se l'allievo non diventa protagonista del processo di apprendimento e non manipola personalmente gli oggetti disseminati saggiamente dal docente sulla sua strada, se non costruisce qualcosa di suo e di nuovo per rispondere a richieste reali e non coopera con gli altri nella realizzazione del progetto comune, non ha senso inglobare alcun nuovo tool nella didattica perché potrebbe solo disorientare e isolare.

La tecnologia deve essere vista pertanto come un mezzo per realizzare qualcosa di sensato, non uno strumento alla ricerca di una cosa da fare.

Analisi dell'esperienza compiuta

Nel progetto è stata coinvolta solo la classe 3L IEFP Acconciatori. Hanno collaborato alla realizzazione del progetto l'insegnante di acconciature e l'insegnante di sostegno, perché in classe presenti due allieve diversamente abili (una con PEI equipollente e l'altra con PEI differenziato).

La classe era costituita da tredici allievi; alcune di prima alfabetizzazione,

due allieve DVA e un caso di DSA. Si tratta di un'utenza difficile e demotivata, spesso depauperata socialmente ed economicamente: gli studenti provengono da una delle zone più disagiate della periferia milanese, spesso non possono contare su nessun adulto che li aiuti o li incoraggi nello svolgimento delle consegne o che vigili sulla loro attività; non di rado trascorrono i pomeriggi da soli davanti al PC o in gruppo per strada; in alcuni casi lavorano come tirocinanti nei negozi di parrucchiere. Compiti non svolti, assenze frequenti con conseguente perdita di diverse ore di lezione e scarsa abitudine all'ascolto e al mantenimento dell'attenzione possono rendere una lezione frontale un'impresa impossibile, se non del tutto insensata.

Proprio in relazione a un'utenza così, le NT possono rivelarsi – e di fatto sono state – un punto di forza: gli strumenti tecnici hanno incuriosito gli studenti mentre la proposta delle videoriprese (Fig.1) ne ha decisamente promosso l'iniziativa e sostenuto la concentrazione nel tempo. Il poter mostrare la propria immagine, essere protagonisti e non spettatori, ha profondamente coinvolto i partecipanti all'iniziativa, rendendo tutti più disponibili alla relazione e all'apprendimento.

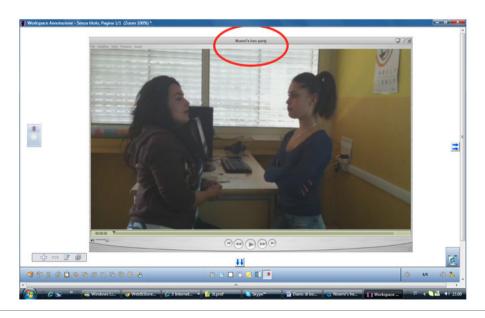


Fig. 1 - Videoripresa con Iphone.

I contenuti proposti hanno riguardato il passato remoto del verbo

essere, del verbo avere, e di alcuni verbi regolari ed irregolari inglesi. È stato preso in considerazione l'uso del suddetto tempo verbale, gli avverbi di tempo ad esso correlato e verbi/lessico legati alla micro lingua del settore acconciature (es. tingere, fare i colpi di sole, spazzola, pettine, asciugacapelli, ecc.). Il case study, taglio carré sfumato – Graduated Bob Cut – (Fig. 2), ha fatto da leitmotiv all'attività. Gli allievi, attraverso lo studio di materiali scaricati da un sito specializzato inglese, www.hairdressing.ac.uk, hanno esemplificato, interiorizzato e drammatizzato, con l'aiuto dell'insegnante di lingua e di acconciature, le fasi che permettono la realizzazione del taglio.

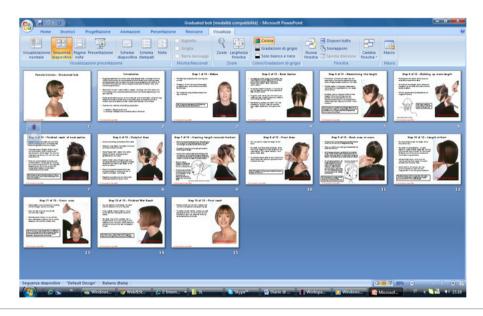


Fig. 2 - Case study.

Relativamente al *setting*, al laboratorio di 'parrucchieria' gli studenti hanno preferito lavorare il laboratorio multimediale dotato di LIM, postazioni PC, e connessione Internet, convincendo l'insegnante di acconciature a trasferire gli attrezzi del mestiere (es. testa-modello, spazzole, asciugacapelli, ecc.) nel laboratorio linguistico (Fig. 3).



Fig. 3 – Cambio di setting: Lab. linguistico diventa lab. di parrucchieria.

Per quanto concerne i tempi, le sei settimane previste per la realizzazione dell'attività, pari a 18 ore di lezione (3 ore di lingua a settimana di cui una in compresenza con l'insegnante di acconciature), dichiarate in fase di progettazione, non sono state sufficienti per permettere agli studenti di acquisire gli argomenti proposti. Le ore impiegate per la realizzazione del progetto sono state 31 di cui 19 svolte con la collaborazione dell'insegnante di acconciature. Il lavoro è stato concepito così: avendo 3 ore settimanali a disposizione, l'ora del martedì e del sabato è stata dedicata alla spiegazione delle regole, allo svolgimento degli esercizi in modalità interattiva, alla costruzione di dialoghi, alla simulazione e alla ripresa degli stessi e alla revisione delle fasi di studio con utilizzo di Power Point; la prima ora del mercoledì è stata invece svolta in collaborazione con l'insegnante di acconciature (Fig. 4) ed è stata dedicata completamente all'apprendimento delle fasi utili alla realizzazione del taglio carré e alla drammatizzazione delle stesse su una testa modello.

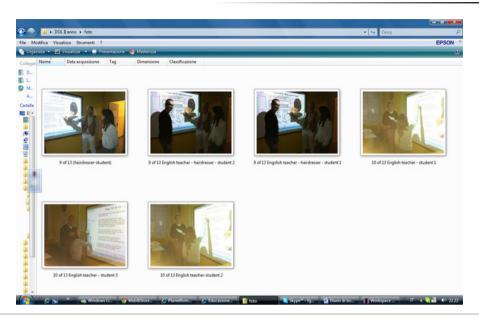


Fig. 4 – Insegnante di lingua e maestro di acconciatura.

Gli strumenti tecnologici impiegati sono stati diversi: la LIM, i PC, Word e Power Point, tutto ciò che la rete offre per lo studio dell'Inglese (dizionari *on line*, traduttori, sintetizzatori vocali quale Voki (Fig. 5), un Iphone per le riprese video, sw audacity per creare file audio in mp3, vari convertitori (es. Free Make Video Converter) per trasformare i vari video in formato (.MOV) nel formato compatibile con la LIM (.WMV), diversi software quali Hot potatoes utile alla creazione di esercizi interattivi, *Exelearning* per la realizzazione di Learning Object e il software atube per catturare video. A tutti questi strumenti vanno aggiunti quelli specifici del settore acconciature: testa modello, lacca, asciugacapelli, rasoio, forbici, ecc.

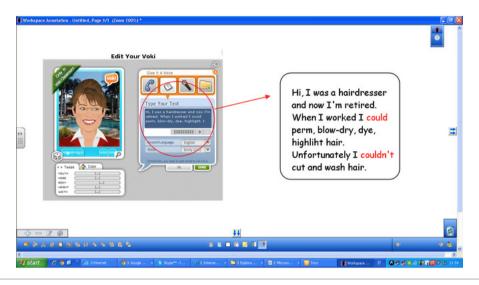


Fig. 5 - Voki: sintetizzatore vocale.

Che cosa CI siamo portati a casa

Le conoscenze e competenze acquisite

Per quanto concerne le abilità e competenze acquisite, ho potuto osservare alcuni fatti interessanti. Gli studenti, nell'ambito delle conoscenze, hanno assimilato informazioni (fatti, principi, teorie e pratiche, relative alla lingua inglese – disciplina – e al lavoro che andranno a svolgere – parrucchieri) attraverso l'apprendimento cooperativo, la drammatizzazione (Fig. 6) e la risoluzione di problemi.



Fig. 6 - Drammatizzazione: tecnica simulativa.

L'abilità, ossia la capacità di applicare le conoscenze per portare a termine compiti, ha risvegliato e/o incentivato l'uso del pensiero logico intuitivo e creativo e, soprattutto, la necessità di verbalizzare, in lingua italiana e in lingua inglese, i passi compiuti ha sostenuto la meta-cognizione e il reflective thinking. Viceversa, la riflessione sull'azione compiuta promossa dalla verbalizzazione ha avuto ricadute positive sull'azione in progress, riducendo la tendenza all'approssimazione, migliorando la tecnica operativa e sostenendo l'uso consapevole di metodi, materiali e strumenti. Le conoscenze e soprattutto le abilità logiche e pratiche acquisite nel portare a termine compiti e risolvere problemi si sono trasformate in competenze che definirei trasversali, utilizzate nel mondo scuola per poter essere trasferite in contesti diversi dalla scuola, nel mondo del lavoro oltre che nella vita quotidiana.

Relativamente allo specifico linguistico, dalla propria postazione (Fig. 7) gli allievi hanno imparato a prendere appunti utilizzando la LIM (Fig 8) installata sul proprio PC, hanno reperito immagini dalla rete, creato collegamenti audio, costruito una "lezione" con colori e font diversi mettendosi in gioco come docenti gli uni per gli altri; dando vita alla metodologia didattica del *flip teaching*.

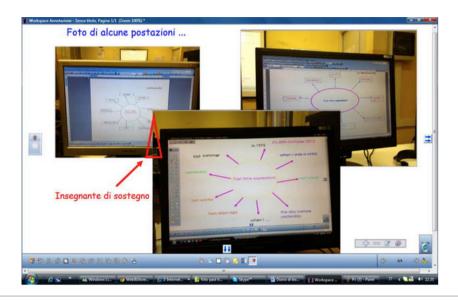


Fig. 7 - Postazioni PC.

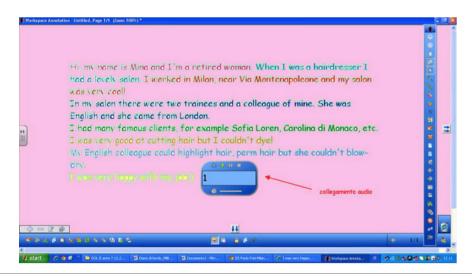


Fig. 8 - Workspace del software Interwrite presente nella LIM.

Grazie alle competenze acquisite, in futuro ciascuno studente potrà fronteggiare alcune particolari situazioni che verosimilmente si riproporranno nel suo contesto lavorativo e quindi potrà spiegare, con una terminologia sufficientemente adeguata, come ha fatto e come fare un taglio, come realizzare il Graduated Bob Cut così come potrà raccontare ciò che, in una certa situazione, ha amato o meno fare nello svolgimento del suo lavoro.

Passando invece a parlare della ricaduta dell'esperienza sui docenti, il progetto ha permesso anche agli insegnanti di confrontarsi, di riflettere e crescere. Credo che non sarei riuscito a comprendere e a trattare al meglio l'argomento, il taglio sfumato carré (Graduated Bob Cut), in inglese senza la spiegazione e la dimostrazione del collega di acconciature (Fig. 9).

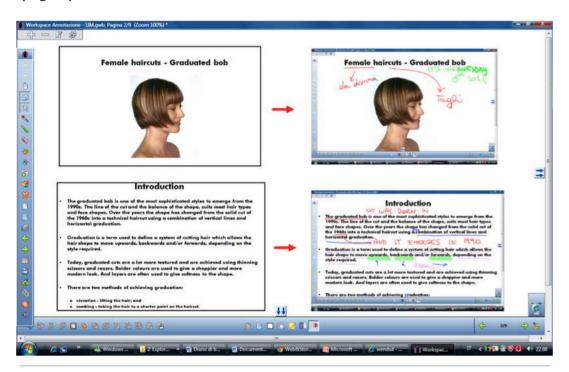


Fig. 9 - Due linguaggi a confronto.

L'insegnante di acconciature è stato il canale che mi ha permesso di chiarire fatti prima confusi, (la differenza tra 'sfumato' e 'scalato') passaggio essenziale per poter trasmettere l'informazione agli studenti in forma accessibile e funzionale. Viceversa l'insegnante di acconciature, non conoscendo la lingua inglese, non era in grado di descrivere il taglio,

avanzare richieste e dare indicazioni in maniera adeguata. Siamo stati docenti l'uno per l'altro, l'uno con la micro-lingua inglese, l'altro con le tecniche dell'acconciatura e ciascuno di noi ha fatto passi avanti nell'universo delle NT.

A proposito di NT, è noto che non tutti gli insegnanti ne siano innamorati o quanto meno incuriositi. Non è raro osservare il sopracciglio inarcato o la smorfia supponente anche nei più giovani e sentir dire: "Ci mancava la LIM!"

Il docente di acconciature, non abituato ad utilizzare le NT e a lavorare in una classe web 2.0, all'inizio della nostra collaborazione mi guardava diffidente, dichiarandosi scettico sulla ricaduta della mia proposta. Presentivo che avrebbe riconosciuto la positività dell'approccio integrato se si fosse lasciato conquistare dal progetto, se avesse abbassato le difese ri-mettendosi in gioco come co-attore in un più grande processo di revisione e ricostruzione del sapere. Poteva imparare, anche lui, qualcosa di nuovo, chiedendo aiuto a un collega o magari a un alunno: avrebbe accettato il rischio? Ha rischiato ...

Acquisite alcune nozioni e familiarizzato con precise tecniche, le TIC permettono con facilità a tutti gli insegnanti di passare da una lezione monomediale ad una multimediale, scoprendo un mezzo che sembra rispondere più facilmente alle caratteristiche degli studenti adolescenti, al loro bisogno d'appartenenza, riconoscibilità e apprendimento. L'insegnante di acconciature ha sviluppato una maggior consapevolezza del suo ruolo educativo e ha riflettuto sull'importanza di avvicinarsi alla realtà degli studenti e sull'importanza della macro e microprogettazione del percorso, inclusi i problemi di gestione dell'attività in un lab. 2.0.

L'esperienza fatta in classe ha permesso anche a me di perfezionarmi e sviluppare alcune competenze tecniche nell'ambito delle NT: mi ha fatto comprendere meglio come costruire dei *Learning Object*, mattoni elementari con i quali vengono costruite 'pillole' didattiche (con verifiche incluse), ho compreso il concetto di *SCORM* e le specifiche relative al riutilizzo, il tracciamento e la catalogazione degli oggetti didattici. Per la costruzione dei LO ho utilizzato EXE, un software destinato principalmente ad insegnanti e formatori. Esso permette la creazione di contenuti E-learning (LO) senza bisogno di particolari conoscenze di programmazione. ExeLearning è in grado di produrre Learning Object SCORM compatibili con tutte le principali piattaforme presenti sul mercato. Il LO da me creato ha inglobato le attività didattiche più significative svolte durante il progetto (Fig. 10). Il LO può essere fruito dagli allievi per potenziare, consolidare,

migliorare quanto fatto in classe. L'allievo autonomamente può dedicarsi, magari a casa, allo studio o al consolidamento di argomenti affrontati a scuola, senza sentire il fiato sul collo dell'insegnante e riscoprendo il piacere di apprendere "come se giocasse", utilizzando in modo nuovo i mezzi di comunicazione a lui più familiari. Una volta acquisite le conoscenze, lo studente può quindi sfruttare l'opportunità di verificarle (feedback) accogliendo i risultati dei test intermedi e globali con uno spirito spesso più rilassato rispetto a quello normalmente esibito al momento della verifica tradizionale, solitamente reagendo ai punteggi con un'insolita voglia di riscatto e miglioramento.

Al termine del progetto, entrambi abbiamo condiviso che il docente non è il magistero del passato e non può illudersi di parlare ai ragazzi se non li guarda in faccia, se continua a sovrapporre alla loro realtà la categoria del *tipico studente*: il docente è un professionista che osserva, affianca, talvolta anticipa o segue ma incoraggia sempre, e per avvicinarsi il più possibile agli adolescenti in cammino deve saper parlare la loro lingua, inclusa quella delle tecnologie digitali.



Fig. 10 - Interfaccia del Learning object.

Gli effetti prodotti dal contesto e dalle attività sulle relazioni

Passando poi a trattare delle modalità di relazione osservate tra alunno

e docente, il laboratorio linguistico web 2.0, equipaggiato con quanto di più tipico del settore acconciature, ha perso la sua fisionomia predefinita e un po' anonima ed è diventato un luogo nuovo (Fig. 11), proprio della 3IeFP, un ambiente di apprendimento simile a un grande palcoscenico, dinamico ed esperienziale.



Fig. 11 - Lab. di lingue: nuovo setting.

Gli studenti non hanno partecipato a una lezione di tipo frontale, ma hanno co-costruito un ambiente d'apprendimento nuovo (Fig. 12), informale, in cui i mezzi web 2.0 hanno messo momentaneamente tra parentesi le coordinate spazio-temporali e la gerarchia implicita nell'organizzazione della classe tradizionale e l'azione didattica è diventata un vero e proprio workshop.



Fig. 12 - LIM: strumento di co-costruzione dell'attività didattica.

Credo che le NT ci avvicinino alle esigenze dei digital natives e che un uso adeguato di quest'ultime consenta non solo di facilitare la diffusione di informazioni puntuali e procedurali ma anche favorire l'instaurarsi di una modalità di rapporto più autentica tra tutti coloro che partecipano corresponsabilmente all'avventura dell'apprendimento: l'atteggiamento degli studenti nei confronti dei docenti mi sembra possa migliorare sensibilmente se i più giovani constatano che i più esperti si dedicano con passione alla ricerca e alla realizzazione di prodotti culturali: talvolta anche i più riottosi si mettono in moto per imitazione diretta o differita, semplicemente perché lavorano tutti, o perché sono rassicurati dalla possibilità di partecipare a un gioco intellettuale in cui non si sentono predestinati a perdere.

Se si considerano invece le relazioni tra pari, ho osservato che l'introduzione delle NT ha spesso accentuato alcune positive ricadute del lavoro a progetto in coppia e di gruppo. Gli allievi, lavorando secondo la strategia educativa del *peer tutoring*, si sono aiutati e confrontati, migliorando la qualità delle relazioni sociali all'interno del gruppo-classe. La drammatizzazione, incrementando la creatività e la motivazione dei singoli, ha facilitato il raggiungimento di importanti obiettivi educativi e didattici trasversali, ad es. imparare a concentrarsi nell'ascolto, nell'os-

servazione e nell'azione, ad attenersi alle direttive ricevute o concordate, a rispettare i ruoli e le priorità, a pensare in modo analitico e sistemico. L'approccio integrato ha spesso permesso agli studenti, impegnati in lavori di gruppo e su progetto con l'ausilio delle NT, di incrementare il proprio bagaglio lessicale per serendipicità, scoprendo qualcosa di nuovo senza accorgersene e senza averlo cercato: in tal modo, oltre ad accumulare un cospicuo patrimonio di termini da usare con competenza all'esterno della scuola (Fig. 13), hanno costruito, insieme ad una propria lingua, una propria piccola comunità di futuri acconciatori e hanno trasformato il laboratorio in un proprio territorio connotato affettivamente, in cui è stato bello imparare e quindi tornare.

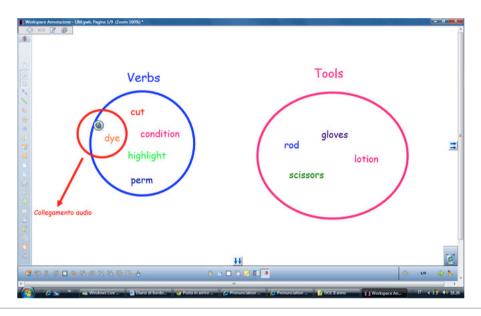


Fig. 13 - Didattica digitale e micro lingua.

Considerazioni conclusive sull'opportunità di non sopravvalutare le skill dei nativi digitali: abbiamo ancora molto (da imparare e) da insegnare.

Nella realizzazione del progetto ho utilizzato Power Point (Fig. 14) come tipologia di presentazione multimediale, ma il mio intervento spesso non si è limitato alla presentazione dei concetti e alla loro esemplificazione.

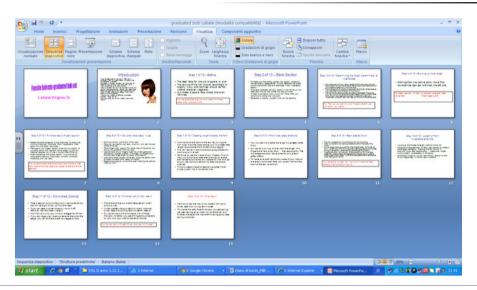


Fig. 14 - Power point: strumento utile di presentazione.

In molte circostante sono stato un vero e proprio insegnante di informatica: il fatto che i nostri studenti apprezzino o accettino le NT non significa infatti che le sappiano utilizzare o ne capiscano il valore aggiunto. Credo che la digital illiteracy (analfabetismo informatico) sia un aspetto che si tende a sottovalutare e su cui vale invece la pena riflettere per reimpostare la didattica: gli studenti navigano, "smanettano", scaricano ma in molti casi non sanno utilizzare il PC per imparare e per comunicare. Persino PP è sconosciuto a molti, mentre l'utilizzo inappropriato della rete – leggi FB – o il non saper compiere semplici operazioni quali inserire un allegato in una mail o salvare un file in una cartella possono rallentare l'attività di insegnamento-apprendimento come e più di quai al sistema, come la connessione lenta o assente sempre in agguato. Ho provato ad insegnare ai ragazzi nuove opzioni, ad es. ad utilizzare Prezi (sw di presentazione) caratterizzato da un aspetto pittorico-spaziale più dinamico ed accattivante, ma mi sono accorto che la non linearità del programma ha bloccato gli studenti mandandoli in confusione. Il video digitale si è invece rivelato vincente nella realizzazione del progetto e c'è da riflettere sulla riutilizzabilità della strategia. Non solo vedere filmati da Youtube ha reso la partecipazione degli allievi più viva, ma il rivedere se stessi in un video li ha emozionati spronandoli a realizzarne altri per poter migliorare il prodotto.

A partire dall'aggancio al mondo dei digital natives realizzato con le NT, rimangono al docente molte cose da insegnare: documentarsi per risolvere problemi, decodificare testi di lunghezza e complessità variabile, selezionare le informazioni pertinenti, sintetizzare, argomentare la proprio posizione, accogliere la posizione altrui, progettare e realizzare attività collaborando responsabilmente, valutare e migliorare quanto realizzato. Mi sembra di aver proposto alla III IEFP proprio questo, ho inserito solo qualche piccola novità giusto per farmi ascoltare un po' mentre ci muovevamo in questa giungla.

L'incapacità degli studenti di operare mediante un computer, di leggere in modo selettivo, di reperire criticamente informazioni dalla rete e rielaborarli in report sufficientemente articolati è – mi permetto di dirlo – tanta.

> Ringrazio per la collaborazione gli studenti della Classe III Acconciatori, Mauro Quattrini, maestro di Acconciature, Laura Mascherpini, insegnante di sostegno, Luca Azzollini, dirigente scolastico.



LIM e lingua inglese: dallo strumento alle strategie

Renata Durighello

Scuola sec. di primo grado "Gino Rocca", Feltre (BL)

renata.durighello@gmail.com

Il mio incontro con la LIM è stato immediato e totale: prima ancora di aver mai avuto una LIM in classe, per la mia cosiddetta dimestichezza con l'uso delle tecnologie, sono stata subito eletta al ruolo di *esperta* da parte dei colleghi. Ho quindi dovuto e voluto non solo conoscere il dispositivo dal punto di vista tecnico, ma anche riflettere sulle opportunità che esso può offrire dal punto di vista didattico. Ho cercato di dominare la situazione provando e sperimentando, sempre con la consapevolezza di avere di fronte uno strumento da mettere sempre e comunque al servizio dell'insegnamento/apprendimento.

La LIM in classe: computer o lavagna?

Cos'è la LIM? Gli insegnanti che pongono questa domanda, soprattutto se il loro interlocutore è un tecnico, spesso si sentono rispondere: "Non è altro che un computer, solo con lo schermo più grande". Ma quegli inse-

gnanti che usano una LIM sanno di avere in aula non solo un computer, ma soprattutto una lavagna, una lavagna in più, una lavagna speciale.

Di LIM ce n'è una in classe, così come, in genere, c'è una sola lavagna di ardesia e non una ogni alunno, o ogni 2/3 alunni, come avviene con i computer nel classico laboratorio di informatica. Dal punto di vista metodologico, quindi, l'introduzione della LIM in aula, pur con il suo corredo tecnologico, non sembra garanzia di innovazione; appare invece un'inversione di tendenza, che riporta la lezione, dall'approccio laboratoriale auspicato dalla presenza dei computer, ad un assetto frontale. La LIM affascina gli alunni e catalizza l'attenzione, ma viene manovrata dall'insegnante, o al massimo da uno o due alunni interrogati, relegando gli altri al ruolo di spettatori.

Cos'è dunque la LIM? Ossia, che tipo di strumento abbiamo a disposizione per la nostra attività didattica? In particolare, in che modo può essere utile all'insegnamento della lingua straniera?

Possibili usi della LIM

Quindi la LIM è una *Lavagna*, ed ovviamente, per quanto banale la cosa possa sembrare, è anche *Interattiva* e *Multimediale*. Direi quindi che le caratteristiche principali dell'oggetto LIM sono racchiuse nel suo nome ed è qui che vanno ricercati i possibili utilizzi della lavagna e le strategie didattiche attuabili in classe.

LIM in funzione di **Lavagna**: alcune strategie didattiche attuabili per il tramite della LIM fanno specifico riferimento al fatto che essa è essenzialmente una lavagna, quindi uno spazio (meglio se vuoto o quasi, come vedremo) sul quale esporre e condividere idee, materiali, concetti.

LIM in funzione **Interattiva**: altre strategie nascono dalle caratteristiche di interattività e vedono al centro dell'attività l'interazione tattile con lo strumento¹.

¹ In queste mie considerazioni, che nascono dall'osservazione dello strumento, mi sono trovata d'accordo con Pier Cesare Rivoltella che, in un suo contributo per la De Agostini Scuola, parla di"due usi possibili della LIM in didattica: li chiamiamo uso stilistico e uso linguistico" – Rivoltella, P. C. A scuola con la LIM (http://www.primaria.scuola.com/documenti/LIM/a-scuola-con-la-LIM.pdf). Rivoltella a sua volta fa riferimento a un saggio di Pasolini sul cinema e sull'immagine.

Nell'uso stilistico, la LIM è un mezzo per permettere all'insegnante di presentare i suoi contenuti. Nell'uso linguistico invece, secondo Rivoltella, la LIM è un linguaggio, è testo da costruire assieme.

LIM in funzione *Multimediale*: infine alcune strategie attuabili sfruttano le caratteristiche di multimedialità della LIM e quindi la possibilità di offrire agli alunni contributi audio e/o video a supporto della presentazione di contenuti o argomenti1.

La LIM per presentare: funzione multimediale

Per l'insegnante di lingua straniera il corredo multimediale è essenziale, perché permette di portare in classe la lingua viva, più o meno autentica. Prima della LIM e dei tablet molti di noi hanno messo a dura prova il loro fisico per trascinare da una classe all'altra, oltre ai libri e ai registri, anche il lettore audio, la valigetta dei CD, o persino il computer portatile e il proiettore, magari con tanto di cartellone bianco arrotolato sotto il braccio per essere sicuri di avere un supporto su cui proiettare.

Materiali per l'utilizzo della LIM come strumento multimediale, soprattutto contributi audio e filmati, sono generalmente forniti dalle case editrici dei libri di testo adottati, ma sono anche reperibili in rete, non solo all'interno di piattaforme per la didattica. Solo per fare un esempio, ascoltare in classe canzoni di cui leggere ed analizzare il testo è una pratica piuttosto diffusa: farlo attraverso il videoclip recuperato in rete diventa molto più coinvolgente.

L'insegnante può sfruttare l'ampio schermo della LIM anche per la proiezione di materiali autoprodotti, come presentazioni e slide, sia per l'introduzione di nuovi argomenti, che per il ripasso. Dal punto di vista didattico si tratta di un utilizzo che relega spesso gli studenti al ruolo di fruitori/spettatori. C'è bisogno anche di questo nella scuola: c'è bisogno di catturare e stimolare l'attenzione, ma le strategie legate all'uso della LIM in classe non possono fermarsi qui.

Ad esempio, sempre restando ad un utilizzo della LIM in funzione multimediale, la proiezione di immagini o slide può servire da canovaccio, da traccia che riassume il testo letto e sostiene gli alunni durante l'esposizione (Figura 1).









Fig. 1 – Una serie di quattro slide che avviano all'esposizione della vita di Cristoforo Colombo, riprendendo in forma muta il testo letto in classe.

Un'altra situazione in cui la LIM è utile per la proiezione a grandi dimensioni è la correzione collettiva di esercizi. Avendo a disposizione l'esercizio in formato digitale, anche a seguito di scansione, la possibilità di vederlo tutti assieme, nell'esatta forma di come era su carta, si rivela estremamente pratica (Figura 2).



Fig. 2 – Un esercizio, eseguito e corretto collettivamente alla lavagna.

In questo caso però cominciamo a passare dall'uso di una lavagna *multimediale* all'uso di una lavagna *interattiva*.

La LIM per consolidare: esercizi interattivi

Uno strumento/dispositivo si dice interattivo quando dà la possibilità a chi lo usa di interagire per scegliere, modificare, intervenire sullo scambio di informazioni. L'interazione con lo strumento LIM avviene attraverso il tocco, in modo molto più immediato, quindi, rispetto all'uso del mouse e della tastiera con il computer. Questo, assieme alle dimensioni ampie dello schermo, rende particolarmente efficace l'uso sulla LIM di quegli esercizi di natura ludica che gli insegnanti di lingua straniera hanno da tempo a disposizione all'interno di CD-ROM forniti spesso assieme al libro di testo da parte di molte case editrici (Figura 3).



Fig. 3 - Un esercizio interattivo fornito dalla casa editrice OXFORD.

È molto semplice anche realizzare esercizi interattivi fai da te. È possibile ad esempio sfruttare la funzionalità che permette di tracciare linee con le penne in dotazione alla LIM – meglio ancora la funzione di trascinamento che permette di spostare con le mani sullo schermo oggetti e immagini, così come si farebbe con il mouse sul computer – e costruire in tal modo semplici esercizi di collegamento, abbinando le immagini al testo (Figure 4 e 5).

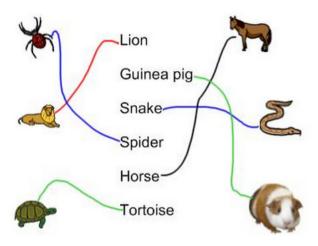


Fig. 4 – Un semplice esercizio interattivo creato accostando delle immagini alle corrispondenti parole. Gli alunni hanno collegato le parole alle immagini scrivendo sulla lavagna.

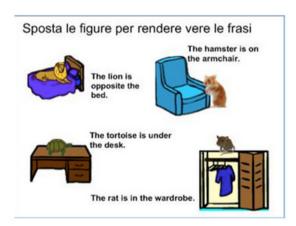


Fig. 5 – Un altro esercizio che completa e potenzia quello della figura precedente. L'interazione è ancora maggiore: gli alunni devono spostare con le mani sulla lavagna le forme degli animali, per far sì che l'immagine rappresenti correttamente quanto scritto.

Si possono infine anche utilizzare software specifici per costruire esercizi interattivi, uno di questi è <u>Hot Potatoes</u>, creato da un'equipe dell'università di Victoria, Canada alla fine degli anni '90. Questo software permette la costruzione di vari tipi di quiz ed esercizi, in formato HTML, ed è pensato per la creazione di materiali da usare col computer, pertanto,

per la creazione di esercizi da usare con la LIM, è preferibile scegliere le attività per le quali non è necessario l'uso della tastiera. Esercizi creati con Hot Potatoes o con software simili sono facilmente reperibili in rete (Figura 6).

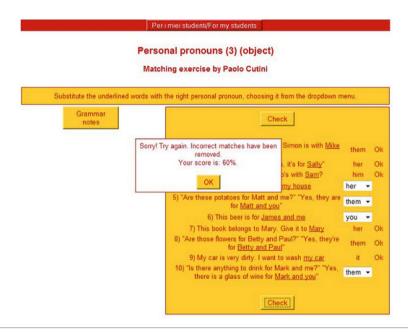


Fig. 6 - L'esercizio in figura è uno dei tanti presenti in rete ed è costruito col software Hot Potatoes.

In quest'ottica anche la proiezione di immagini e filmati può essere rivisitata, e utilizzata come stimolo per semplici riflessioni, per la produzione personale o anche solo per la ripetizione (Figura 7).

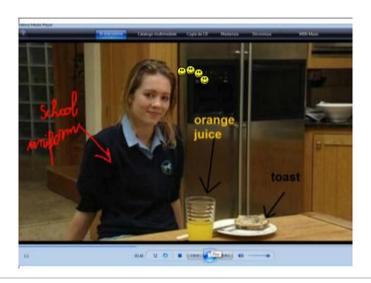


Fig. 7 – Nell'immagine un filmato, fermato su una sequenza che è poi stata rielaborata con gli strumenti della LIM, con appunti utili per parlare di quanto appena visto e sentito.

La LIM per costruire, uso collaborativo

Per una didattica che sia davvero efficace, una volta che è stata catturata l'attenzione degli alunni e una volta che essi stessi sono stati coinvolti interattivamente, è necessario, però, portare il loro coinvolgimento ad un livello più consapevole, lavorando su un piano metacognitivo.

Questa non è una novità e non si tratta di un processo che necessiti di grandi tecnologie per essere attivato: lo si può fare anche senza alcuna lavagna, lo si può fare con una lavagna tradizionale. Ma allora perché non provare a coinvolgere maggiormente gli alunni con la LIM, una lavagna affascinante, stimolante, una lavagna con una marcia in più?

È opinione abbastanza comune che la LIM aumenti il carico di lavoro di preparazione, costringendo gli insegnanti ad allestire materiali strutturati per mezzo del software autore in dotazione alla lavagna. In realtà il materiale digitale preparato dall'insegnante, se è rifinito nei minimi dettagli, permette solo l'uso che abbiamo chiamato *multimediale* e non lascia molto spazio agli alunni. Ciò nonostante può essere utile adoperare il software autore per allestire dei canovacci, materiale solo in parte strutturato e solo in parte *riempito*. In questo modo agli alunni resta margine di azione, in questo modo anche loro possono contribuire alla costruzione del materiale e alla costruzione delle proprie conoscenze

sull'argomento trattato.

Il mio modo di procedere per la preparazione di materiali di questo tipo è quello che amo chiamare lo svuotamento della lavagna: parto dall'argomento che voglio esaminare con gli alunni e lo riassumo in poche slide, anzi, in una sola. A questo punto comincio a chiedermi quali delle informazioni che ho scritto potrebbero essere ricavate dagli alunni e creo una seconda slide, da anteporre alla precedente, in cui tolgo queste informazioni, lasciando eventualmente al loro posto alcuni spunti, suggerimenti, o domande quida. Salvo entrambe le slide e mi chiedo se posso togliere qualcos'altro, sempre per dare agli alunni la possibilità di essere loro a dirlo. E così via fino a che ho tolto tutto il possibile. Spesso arrivo ad una slide che contiene solo il titolo dell'argomento: la lavagna vuota. Il lavoro è pronto per essere presentato agli alunni: ci penseranno loro a costruirlo. La prima volta che ho allestito un materiale ottenuto attraverso il procedimento di svuotamento della lavagna è stata per un'attività di riflessione sulla lingua: la distinzione tra present simple e present continuous (vedi Figure 8-12).



Fig. 8 – Nell'immagine è rappresentata la schermata iniziale di un unità didattica di revisione e confronto sull'uso dei presenti semplice e continuato, realizzata con il software Notebook.



Fig. 9 - La prima slide dell'unità didattica è vuota, qui è stata riempita con esempi di frasi al presente dettate dagli alunni. Osservando le frasi da loro prodotte, gli alunni vengono poi invitati a dare spiegazioni sul tipo di presente utilizzato e a cercare delle regole d'uso.

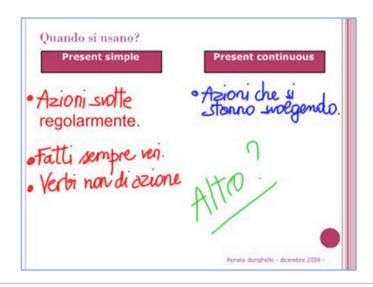


Fig. 10 - Le regole ricavate dagli alunni, vengono raccolte in una slide già predisposta su due colonne.

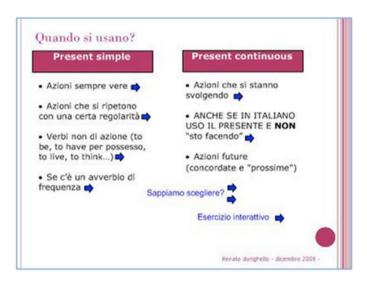


Fig. 11 – Quest'immagine, infine, rappresenta una slide preconfezionata, con le regole d'uso da confrontare con quelle ricavate dagli alunni. Nella slide sono presenti anche collegamenti a pagine di esempio e ad esercizi. Originariamente questa doveva essere la prima slide, successivamente è stata svuotata e le sono state anteposte le slide precedenti per dare agli alunni la possibilità di ricavare essi stessi le regole, in un'ottica maggiormente costruttiva e collaborativa.



Fig. 12 – Ancora un'ultima slide, dedicata agli esempi, in parte trasferiti dalle frasi della prima slide, ossia dalle frasi inventate dagli alunni all'inizio dell'attività. Un ulteriore momento di riflessione ...

a lavagna vuota.

In attività come questa non è più un limite il fatto che il computer presente in aula sia uno solo perché, anche se l'attività è unica, tutti gli alunni possono essere coinvolti attivamente.

In seguito ho proposto più volte sequenze di questo tipo, non solo per la riflessione collettiva, ma anche per stimolare gli alunni alla produzione, sia orale che scritta, spesso con l'aiuto di immagini (Figure 13 e 14).

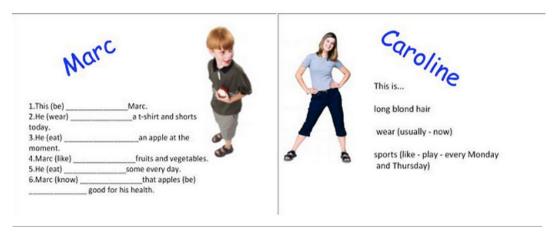


Fig. 13 – Nell'immagine, a destra, un esercizio di produzione, che era stato preceduto da un esercizio di completamento, recuperato in rete, a sinistra.



Fig. 14 –Una slide senza testo, come stimolo alla produzione orale, sulla base di quanto fatto negli esercizi mostrati nell'immagine precedente. Anche questa volta la lavagna è vuota o quasi, buon segno!

Riflessioni finali

Indubbiamente, per sua natura, la LIM è uno strumento utile alla didattica delle lingue straniere, e questo soprattutto in virtù del suo essere interattiva e multimediale; interattività e multimedialità che sono da anni sfruttate nei materiali a disposizione dei docenti.

A mio avviso, però, quello che l'insegnante dovrebbe fare quando usa la LIM non è lasciare che lo schermo diventi mero luogo di effetti speciali, viceversa piuttosto, capovolgendo l'acronimo, sfruttare le opportunità *Multimediali* e *Interattive* dello strumento al servizio del suo essere Lavagna, ovvero luogo di incontro e di raccolta di idee, spunti, riflessioni e conoscenze. Per far questo è importante avere chiaro in mente, ogni qual volta si accende la LIM, quali delle sue funzionalità si stanno sfruttando e in che modo.

In conclusione, ciò che mi sento di dire in proposito è che, indubbiamente, la LIM non basta da sola a garantire una didattica innovativa, né una buona didattica in generale, anzi il pericolo di un'impostazione tradizionale, frontale, docente-centrica è sempre in agguato. Indubbiamente, ancora, la possibilità di impostare l'attività in un'ottica costruttiva e collaborativa, posto che sia questa la buona didattica, non è veicolata dallo strumento, né dalla LIM, né da altri sussidi. Per quel che mi riguarda, però, ogni qual volta accendo la LIM in classe, sono automaticamente portata a coinvolgere maggiormente gli alunni e a spronarli alla riflessione, all'argomentazione, soprattutto... con la lavagna vuota.



Didattica della lingua spagnola nella scuola primaria

Paolo Aghemo¹
in collaborazione con Elena Parra Gonzales²

¹I.C. Via Giuseppe Messina, Roma - <u>paghemo@gmail.com</u> ²CEIP -Valle Inclán Ceuta, España - <u>elenitaparra@googlemail.com</u>

Premessa

Sono un insegnante di scuola primaria dal 1992, a tempo indeterminato dal 1999.

Ho cominciato ad insegnare spagnolo nella scuola primaria dal 2001 essendomi abilitato nel concorso (1994/95) per tale lingua quando ancora non era in voga il ritornello delle famose "tre I" e le altre lingue (oltre l'inglese e il citato spagnolo ci si poteva abilitare per il francese, il tedesco e il portoghese, sempre per la scuola primaria) avevano pari dignità. Naturalmente essendo l'inglese la prima lingua straniera lo spagnolo viene inserito nella classe come attività progettuale badando di non scendere sotto i minimi delle altre discipline che insegno (italiano, storia più le educazioni).

Nella scuola primaria l'approccio ludico e in continua correlazione con l'esperienza quotidiana per il percorso di insegnamento/apprendimento

facilita il coinvolgimento emotivo degli alunni creando un ambiente favorevole con un rapporto di complicità tra insegnante alunni.

Al di là degli stereotipi delle lingue¹ (Chiari, 2012) sul carattere della lingua e sua relativa facilità o difficoltà, musicalità e caratteristiche fonetiche, l'idioma spagnolo ha avuto una diffusione documentata, interessa e piace molto.

E' dunque nel quotidiano approccio al parlato, in varie occasioni, più che in un'ora specifica ad essa dedicata che si attua il percorso di insegnamento/apprendimento.

Didattica dello spagnolo nella scuola primaria quale approccio

Pur nelle difficoltà organizzative della scuola primaria, senza più compresenze e con aumento degli alunni che presentano difficoltà di vario genere (basta confrontare i tentativi ministeriali e delle scuole di dare una risposta attraverso le varie normative sui DSA e sui BES), ho continuato a portare avanti l'insegnamento della lingua spagnola all'interno delle attività didattiche.

Nel tempo, due cicli completi, una parte di un ciclo e uno appena iniziato, i risultati sono stati incoraggianti sia per gli alunni sia per il sottoscritto. Aggiungo qui alcune brevi testimonianze, una recente, di un ex alunno che comincia ora l'università, condivisa su un social network perchè è nel solco dell'idea che vorrei condividere: "Maestro!! Non so se si ricorda di me...come sta? Volevo dirle che ho iniziato l'Università Lingue nella società dell'informazione e come seconda lingua faccio spagnolo, la ringrazio per avermi trasmesso la sua passione e la bellezza verso questa lingua, quindi se ho fatto questa scelta è anche grazie a lei. Un abrazo".

Da altri due alunni della stessa classe ho avuto altre due testimonianze dove, in situazioni diverse, hanno utilizzato con competenza gli apprendimenti della lingua parlata o, come dice Tiriticco, "della grammatica reale". Il primo si trovava all'aeroporto di Amburgo con la madre per motivi familiari (in quinta primaria). C'erano due donne sudamericane di cui una aveva problemi di deambulazione e non riuscivano a farsi capire dal personale per chiedere la carrozzella di cui necessitava per scendere dall'aereo causa il loro scarso inglese. Il bambino si offre di parlare con loro tradurre alla madre in italiano le loro necessità, la madre poi avrebbe tradotto in inglese, così la situazione viene risolta con infiniti "gracias" e

¹ Chiari I (2012), Parlo spagnolo a Dio, italiano alle donne, francese agli uomini e tedesco al mio cavallo. Stereotipi sulle lingue nel tempo, <u>www.academia.edu</u>.

stupore delle persone coinvolte. Altro caso, la famiglia decide di andare in vacanza in Spagna (finita la quinta primaria) per l'entusiasmo che la figlia minore dimostra verso il paese e la lingua e per fare una bella vacanza. Al ritorno dalle vacanze l'ex alunna mi manda un messaggio dicendo di esser felice sia per la vacanza, ovvio, sia per aver fatto da tutor alla sua famiglia in più di un'occasione per la comprensione della lingua e nella traduzione di brevi frasi (cosa che mi verrà confermata dalla madre).

Ecco, forse anche per il fatto che questa disciplina viene affrontata da parte mia con una certa levità mantenendo un approccio ludico/esperienziale come metodologia principale senza tralasciare, certamente, l'aspetto fonetico, morfologico, sintattico della grammatica, a seconda del livello della classe e del grado scolastico. Ma questo in seconda battuta, solo dopo che, insieme con gli alunni, si è raggiunta una certa padronanza della lingua, della lingua parlata come si dice in gergo.

Un articolo di Maurizio Tiriticco andando in questa direzione sembra confermare questa scelta. L'articolo dal titolo "La lingua non si insegna, si apprende", pubblicato su Education 2.0², parlando dell'apprendimento della lingua nella premessa dice che: "Pensiero, linguaggio, azione: per i bambini apprendere è un processo naturale; loro osservano ed emulano, capiscono e si fanno capire perfettamente, senza sapere cos'è un libro di grammatica. Ecco perché non si deve insegnare la grammatica dei libri, ma stimolare l'apprendimento della grammatica reale, che si costruisce nel fare e nel dire quotidiano! E se il fare quotidiano è quello della scuola, tanto meglio."

Tornando un pochino più indietro nel tempo, negli anni duemila, avevo seguito una discussione pubblicata sulla rivista Cervantes (di cui ho perso la copia per cui non ricordo la data e i riferimenti, mi è stato confermato che per mancanza di fondi non viene più pubblicata) in seguito ad un convegno tenutosi nella scuola spagnola di Roma al gianicolo. Gli insegnanti spagnoli si erano accorti che i loro alunni avevano un livello molto alto di competenza lessicale e grammaticale. Al ritorno dalle vacanze estive, nella loro città o paese di origine in Spagna, lamentavano difficoltà comunicative con i propri coetanei nello slang quotidiano, spagnolo.

La discussione fatta allora dagli insegnanti verteva sull'aspetto lessicale/grammaticale VS lingua parlata. Naturalmente trattandosi di scuola secondaria di secondo grado la conclusione è stata chiara, non c'è un VS

http://www.educationduepuntozero.it/didattica-e-apprendimento/lingua-non-si-insegna-si-apprende-4087832607.shtml.

ma un giusto equilibrio tra grammatica e linguaggio, anche quotidiano partendo da quest'ultimo però e non il contrario. Ciò vale ancor più per gli alunni della scuola primaria.

Ritorno a Tiriticco che nello stesso articolo citato sopra afferma: "un conto è la grammatica reale, quella che – se volete – si distingue in fonetica, morfologia e sintassi..." un conto "la grammatica, come sinonimo di analisi logica, dalla sintassi, come sinonimo di analisi del periodo".

La citazione e il confronto con queste due discussioni mi viene in soccorso per confermare che la direzione scelta, che ho sinteticamente descritto, è quella giusta. Chiaramente bisogna sempre essere pronti a verificarla in itinere ed apportare gli eventuali dovuti cambiamenti.

Questo tipo di approccio, non dello spagnolo nello specifico ma di qualsiasi lingua straniera, lo definirei approccio quotidiano nel senso che viene vissuto, soprattutto alla primaria ma non solo, come se fosse trasmesso ad un bambino che apprende la lingua materna, dalla lallazione in poi. Se pensiero e linguaggio procedono di pari passo integrandosi e implementandosi a vicenda, come detto da Chomsky, possiamo aggiungere azione intendendo in tal senso una riscrittura quotidiana dell'esperienza del linguaggio per avviare un continuo arricchimento e consolidamento.

Possiamo provare a puntualizzare gli aspetti essenziali di questo approccio metodologico correlandolo con alcune riflessioni epistemologiche, in breve.

- Il percorso didattico di insegnamento/apprendimento della lingua spagnola (vale anche per le altre discipline che insegno ma in modo specifico lo analizziamo per "el idioma español") si basa su:
- approccio quotidiano (cfr sopra) si basa sul metodo audiolinguale non in modo rigido e chiuso;
- metodologia didattica costruttivista;
- apprendimento significativo mediato dalle tecnologie dell'informazione;
- gemellaggio eTwinning;
- bilinguismo.

Vedremo in breve e nel dettaglio i vari punti elencati.

Approccio quotidiano

L'approccio quotidiano si basa sul metodo audiolinguale gramma-

ticale con orientamento linguistico, è un metodo induttivo. In estrema sintesi il metodo considera il comprendere e il parlare gli obiettivi primari e centrali, il leggere e lo scrivere come due abilità successive. Non viene seguito in modo rigido, anzi vi è sempre l'apertura alla grammatica valenziale che pone il verbo al centro da cui dipendono tutte le espansioni o collegamenti come nome, aggettivi, avverbi ecc. (Cfr Grammatica valenziale di Tesnière) sempre basata sul metodo induttivo.

L'origine e lo sviluppo del metodo audiolinguale si data nel periodo della seconda guerra mondiale negli USA dove vi era la necessità d'insegnare più lingue straniere ai militari coinvolti nel conflitto, il progetto portava il nome di ASTPo *The Army Method*, ed ebbe una maggiore diffusione negli anni\'50/'60. E' il risultato d'integrazione di numerose esperienze e ricerche. Tra le personalità di spicco citiamo Leonard Bloomfield, William Moulton (linguista/insegnante University of Princeton, nel 1960 ha coniato lo slogan del metodo), Robert Lado (docente di linguistica) e infine Burrhus F. Skinner (fondatore del comportamentismo).

Il metodo si basa sulla priorità assoluta di sviluppare la lingua orale con l'esposizione alla lingua parlata dai madrelingua, ove è possibile, e attività di parlato quotidiano. Risponde all'esigenza di imparare a comprendere i parlanti nativi della lingua in questione e a comunicare nell'idioma in un tempo abbastanza breve. I presupposti teorici si basano sull'impostazione data dal metodo dell'informant di Bloomfield, gli studenti ascoltano il parlante, imitano e memorizzano le sue espressioni, imparano ad usare la lingua ne scoprono il sistema grammaticale (linguista) in modo intensivo. Lo slogan di Moulton riprende quest'impostazione suddividendola in cinque punti:

- 1. lingua parlata;
- 2. abitudini;
- 3. insegnare a parlare;
- 4. la lingua è dei parlanti;
- 5. le lingue sono diverse.

In questi punti s'inseriscono le teorie del comportamentismo di Skinner. L'aspetto innovativo di quest'approccio si situa nell'attenzione all'oralità, nell'utilizzo di frasi modello, nella rilevanza della ripetizione. Il discente diventa soggetto attivo nella lezione, anche se il ruolo dell'insegnante è sempre centrale ma diviene più tutor o coach (in ungherese le persone che accompagnavano la carrozza fuori dalla fabbrica sino all'attacco ai cavalli) che docenti. Si parte, come unità di base, dalla lingua parlata, dai

building blocks, cioè da un insieme di elementi strutturalmente correlati analizzabili a vari livelli; la lingua viene analizzata e suddivisa in *patterns*, in modelli di costruzione.

L'obiettivo primario dell'insegnamento è quello di sviluppare la capacità comunicativa in lingua straniera, ha cioè un obiettivo comunicativo.

Calandolo nella realtà quotidiana significa partire da una pratica quotidiana molto semplice, parlando di scuola primaria ma che dovrebbe aumentare con un percorso a spirale crescendo il discente e il grado di scuola. Nella mia esperienza parto dai saluti, invece del saluto in italiano ci rivolgiamo i saluti in spagnolo al mattino quando si arriva oppure quando entro in classe (pur rimanendo coscienti che la maggior parte del tempo la passiamo ad apprendere l'italiano), poi si passa ad apprendere i numeri sino a 31 (all'inizio) e i giorni della settimana, a turno ogni alunno dice ad alta voce la data in spagnolo.

Seguono i mesi, l'osservazione del tempo meteorologico da aggiungere alla data. Tutto ciò in un ampliamento a cerchi concentrici e graduali partendo dalla classe prima, ogni giorno. Pian piano si ampliano le tipologie di saluto, si specificano, ad esempio se rivolto ad amici, ad adulti conosciuti ed adulti sconosciuti. Si amplia e specifica il lessico sul tempo meteorologico, si può passare a descrivere la propria situazione emotiva, e così via.

Ciò che dà valore e facilita nel tempo il passaggio dalla conoscenza alla competenza della lingua straniera è proprio l'approccio quotidiano, la pratica non lo studio che è successivo. L'uso e il riuso dell'idioma straniero in un contesto protetto, come quello della classe rende consapevoli delle proprie competenze e al momento opportuno si sentono capaci, alunni e docenti (sarebbe da aprire una parentesi su chi insegna una lingua straniera e non la pratica quasi mai ...), di praticarlo in un contesto di vita fuori dall'ambiente scolastico.

L'aggiornamento degli insegnanti che insegnano lingua dovrebbe essere costante, non tanto sul leggere e scrivere seguendo le regole grammaticali, quanto sul comprendere e parlare, ciò significa poter fare dei corsi estivi possibilmente nei paesi di origine dell'idioma, per noi comunque relativamente vicini (Inghilterra, Irlanda, Malta, Spagna, ecc.) naturalmente come impegno reciproco del MIUR e dei docenti. Qualche anno fa feci un corso così e la scuola spagnola dov'ero era frequentata da molti docenti inglesi venuti ad apprendere lo spagnolo, una full immersion di 15 giorni con attività che favorivano la lingua parlata oltre le lezioni

didattiche del mattino. Ma la full immersion linguistica il docente la può fare leggendo libri in lingua, ascoltando podcast, seguendo trasmissioni via satellite o in streaming. Con le ICT non mancano le occasioni, meglio se si hanno amici di madrelingua con cui scambiare quattro chiacchiere!

Credo che a ciò serva, in prima analisi, insegnare/apprendere una lingua straniera (vale anche per l'italiano?), la capacità di analisi grammaticale è successiva, come affermano Tiriticco, Sabatini, in modo particolare Lado, in forza anche del suo essere ispano-americano quindi bilingue per esperienza diretta personale. Mettiamo nell'insegnare una lingua, straniera in modo specifico, il comprendere e il parlare come obiettivi primari e centrali, il leggere e lo scrivere come due abilità temporalmente successive. Questo approccio si apre a metodologie nuove andando nella direzione noziofunzionale descritta da Wilkins, cioè nozioni e funzioni della lingua strettamente correlati, con cui gli alunni devono fornire una sintesi partendo dalle unità discrete della lingua. Un passo ulteriore ancora da approfondire.

Metodologia didattica del costruttivismo

Questa metodologia si basa su un cambio di paradigma ed è molto semplice da spiegare, più difficile da attuare nel nostro panorama scolastico quotidiano.

Una didattica costruttivista si basa sull'assunto che la nostra conoscenza della realtà è una costruzione individuale e sociale. Ciò implica che anche le discipline che insegniamo vengano viste come costrutto storico, testimonianza dell'evoluzione del rapporto dell'uomo col mondo. Ciò è ancor più valido per le lingue sempre in movimento, come si dice "vive"; insegnare una lingua come un insieme di regole eternamente fisse è un errore. Lo scorso anno per un progetto ho ricevuto da un'amica in dono un tema scritto dal padre nel 1923 (corretto dall'insegnante) ed ho fatto notare ai miei alunni come ricorreva il verbo avere ho, ha, hai scritto senza h e con la vocale accentata ò, à, ma anche l'uso frequente del passato remoto per fatti accaduti il giorno precedente o addirittura la mattina.

Significa dare un'impostazione storico-critica dei curricola che rende più chiaro il fatto che esistono modelli interpretativi diversi e che il significato di concetti chiave delle discipline possono variare (pensate mai a date ed eventi storici che ci sono stati insegnati come giusti ed immutabili anni fa nel nostro percorso scolastico?). Significa tener conto del radicamento e della diversità, legittima e profonda, culturali contestualmente

alla possibilità di far evolvere i propri punti di vista e in ciò l'apprendimento di due lingue straniere portano un valido supporto.

Capita a chi si trova all'estero e s'immerge nella lingua parlata di cominciare a pensare nella lingua che si trova a parlare, di ritorno al paese di origine appena giunti si ha un breve momento di difficoltà perché si continua a pensare nella lingua parlata sino a poco prima.

Significa dare dignità e legittimità ai modelli di spiegazione dei propri alunni, negoziarne i significati per impostare una qualsiasi azione didattica, il nozionismo è inutile poiché non intacca le strutture concettuali dei discenti al massimo si sovrappone.

Significa anche mettere in campo un'attitudine metacognitiva e riflessiva che dia fondamento all'idea che serve un apprendimento costante durante tutta la vita.

Alla metodologia didattica costruttiva aggiungiamo quella collaborativa, in qualsiasi grado di scuola ma ancor più alla primaria, per far sì che ci sia uno scambio e un arricchimento di know how continuo fra pari, oltre il confronto con il coach.

Dunque se la conoscenza è legata al contesto ed alle attività dell'individuo e del gruppo, non può esistere una procedura d'insegnamento fissa e standardizzata. Il costruttivismo è una struttura teorica per mezzo della quale ricavare indicazioni sul significato dell'apprendere, sul cosa e come insegnare.

Resta difficile da attuare nella realtà quotidiana perché siamo in parte ancorati alla lezione frontale, pur con sforzi continui ed apprezzabili che cercano di allontanarla dal nozionismo. Il modello costruttivo spiazza soprattutto all'inizio perché l'insegnante si trova decentrato nel suo ruolo classico di docente, la classe assume il ruolo di protagonista del fare didattico, l'insegnante dev'essere in grado di svolgere il ruolo di accompagnatore sapendo in modo chiaro dove conduce il percorso che può subire deviazioni durante il percorso ma non si deve perdere. Lì sta il ruolo del docente/coach.

Nello specifico della lingua spagnolo significa lasciare che siano gli alunni a condurre il percorso quotidiano, una volta che se ne sono impadroniti, accettare le loro proposta avendo ben presente l'allargamento a spirale e guidandoli in questo progressivo inserimento di termini nuovi e indicazioni grammaticali.

Apprendimento significativo mediato dalle tecnologie dell'informazione

Su questo tema rimando all'articolo curatissimo di Barbara Bevilacqua – *Apprendimento significativo mediato dalle tecnologie* – pubblicato sulla rivista di Scuola IAD (n 4 – 2011).

Nell'articolo si fa un excursus sul costruttivismo e sull'apprendimento significativo riferendosi a Jonassen. Secondo Jonassen l'apprendimento dev'essere attivo, costruttivo, intenzionale, autentico e cooperativo. Un apprendimento attivo è quello che coinvolge direttamente l'alunno e lo coinvolge anche empaticamente nella costruzione della sua conoscenza in modo pratico, attraverso una manipolazione degli oggetti dell'apprendimento e l'osservazione dei risultati.

Dev'essere intenzionale, diretto al raggiungimento di un obiettivo e con carico emotivo. Inoltre dev'essere impostato in modo collaborativo e cooperativo fra pari. Tale tipo di apprendimento significativo è anche autentico. Gli studenti imparano meglio se sono impegnati in compiti autentici. Imparare la lingua spagnola inserendo nel quotidiano contesti autentici correlati al reale vivere quotidiano, dal saluto, al nome, alla data, al tempo meteorologico con una modalità a spirale, inserendo in modo graduale altri dati contestuali ed autentici che portano al risultato delle testimonianze descritte sopra.

Aggiungo solo l'aspetto delle İCT nello specifico di alcuni tools del web 2.0 per lo spagnolo. Naturalmente il riferimento principe per lo spagnolo è l'Istituto Cervantes che in Italia ha diverse sedi, tra cui quella di Roma (che è uno dei centri Cervantes europei dove si fanno più certificazioni DELE [Diploma de Español como Lengua Estranjera]) ed l'unico che può certificare il livello dello spagnolo raggiunto da parlanti non di madre lingua.

L'istituto Cervantes porta avanti varie attività ed ha un sito web ottimo con una ricca sezione dedicata alla lingua e all'insegnamento e, come anche accennato sopra, porta avanti degli eventi congressuali per discutere sulla lingua spagnola (simili a quelli dell'Accademia della Crusca) e sull'insegnamento per persone non ispano-americane, cioè per stranieri.

Nella sezione indicata si trovano sottosezioni dedicate alla formazione dei docenti, ad articoli di riflessione linguistica e glottodidattica ma anche ricche sezioni didattiche e tools web 2.0 da utilizzare con la LIM oppure in laboratorio d'informatica.

Tra questi segnalo AVE (Aula Virtual de Español) dove è possibile ac-

cedere ai corsi a seconda del proprio livello, sia in modalità online sia in presenza, vi sono corsi per adulti e per ragazzi. I corsi hanno un costo dato che portano alla certificazione secondo i parametri europei da A1 a C3. Ci si può linkare alla "Aveteca" dove vi è un repository interattivo delle attività svolte in passato e può essere una buona palestra dove esercitarsi.

Vi è poi una sezione di lettura passo a passo con tre livelli, iniziale, intermedio e avanzato dove scegliere dei libri da leggere online il testo con indicazioni iniziali, attività di verifica e comprensione del testo e link, nel testo, diretti alla spiegazione di una festa o altro evento storico culturale tipico spagnolo oppure a immagini del posto descritto. Vi è poi un forum dedicato alla didattica, modelli di esame per esercitarsi al DELE, un nuovo progetto con un podcast didattico e altre ancora.

La sezione che però più ci interessa nel nostro contesto è "*Mi mundo* en palabras". E' la sezione dedicata ai bambini dai 7 ai 9 anni, età indicativa, comunque a bambini che sono al primo livello di apprendimento dello spagnolo.

Cliccando sul mondo si apre una finestra, in flash, dove entrare nel mondo di Carlos che guiderà gli apprendenti sui diversi pianeti, ciascuno dei quali arricchirà il lessico centrato sul mondo dei bambini rientrando nella metodologia che abbiamo scelto.

Ogni pianeta aggiunge lessico in situazioni di vita dell'età degli alunni, diciamo dall'inizio della seconda alla fine della classe quarta primaria, e contiene esercizi di rinforzo e di verifica in itinere e finale. Si possono anche registrare delle parole per verificare la propria pronuncia. Il tutto è un percorso veramente interattivo. Funziona utilizzandolo sia alla LIM, in gruppo alternando gli alunni al completamento di parti del percorso con la penna a infrarossi oppure all'aula d'informatica se fornita di cuffie. Dove vi è il simbolo della stampante si può procedere alla stampa dell'esercizio.

Incollo qui la presentazione per docenti e genitori, definiti tutori, abbastanza comprensibile:

Mi mundo en palabras es un material complementario para el aprendizaje y adquisición de léxico dirigido a niños de a partir de 7 años de edad. Se trata de un material:

lúdico: todos sabemos la importancia de la diversión a la hora de aprender, especialmente en los niños.

Interactivo: la motivación aumenta si nos sentimos artífices de algo, si nos sentimos protagonistas. El usuario de Mi mundo en palabras interactúa

constantemente con el material.

Centrado en el mundo del niño: es más fácil, útil y motivador aprender lo que nos interesa. Los contenidos desarrollados en Mi mundo en palabras están relacionados con las experiencias cotidianas de los usuarios.

Útil, en casa y en el aula: puede ser usado individualmente por los niños y también puede servir de apoyo al trabajo de clase. Entre los objetivos de este material destaca el de fomentar la autonomía del usuario, pero también el de proporcionar a los profesores y a los autores una herramienta de apoyo. **Atractivo y claro**: el grafismo, los iconos sencillos, vivos y sugerentes, las ilustraciones, facilitan una navegación intuitiva.

Abierto y flexible: el usuario puede utilizar el material a su conveniencia. Aunque existe un itinerario recomendado, el usuario tiene la posibilidad de establecer su propio recorrido según sus gustos y necesidades.

Esiste anche una ricchissima sezione di giochi didattici linguistici definiti "Pasatiempos de Rayuela" (potremmo tradurli come giochi della campana) sempre divisi per livelli con indovinelli, cruciverba e tanto altro.

Oltre il sito del Cervantes esistono diversi modi e tools per apprendere una lingua straniera online. Sono molti i podcast, spesso gratuiti, pensati con la metodologia audiolinguale o noziofunzionale, alcuni pensati e prodotti proprio per apprendenti italiani.

Si parte dall'ascoltare la pronuncia, *Come si pronuncia*, da una raccolta di materiale online con anche laboratori interattivi per i vari livelli come la "Red de la buena practica 2.0", oppure come il portale Educamadrid, ricchi di varie attività suddivise per età da utilizzare anche alla LIM.Vi sono poi numerosi siti in inglese per l'apprendimento della lingua spagnola, tra i tanti cito Crickweb con le consegne in inglese per arricchire il lessico e Iwb language lessons con parecchi learning object per la LIM però a pagamento. Vi sono poi vari canali Youtube con video animati per apprendere l'alfabeto cantando, arricchire il lessico, fare esercizi. Un mondo ricco, interattivo, che rende positivo l'uso delle ICT per un apprendimento significativo. Vi è poi la possibilità di far vedere cartoni animati brevi o parte di essi su DVD, ascoltare ed apprendere canzoni, molto coinvolgente emotivamente, e audiolibri verso la fine del secondo ciclo della primaria.

Non mancano di certo imprecisioni ed errori ma sta alla capacità dell'insegnante di notarle e farle notare dai propri alunni.

Il gemellaggio eTwinning

E' un elemento che crea una rottura nella didattica, anche attiva e costruttiva, del percorso quotidiano e annuale. E' un momento di innovazione in se poiché inserisce l'elemento collaborativo con alunni di altri paesi europei ed un percorso conoscitivo, più o meno diretto, attraverso la lingua che s'impara, sia essa inglese o spagnolo, per arrivare a comunicare in modo semplice con coetanei che vivono in Spagna o in paesi che parlano il castellano.

In questo momento sono alla seconda esperienza di gemellaggio elettronico attraverso la piattaforma eTwinning. Tale piattaforma è ormai conosciutissima in tutta Europa ed ha contribuito alla nascita ed allo sviluppo di tantissimi progetti di gemellaggio tra scuole di ogni ordine e grado, anche in Italia ha avuto un aumento di iscrizioni e di attivazione di progetti notevole, molti anche con il riconoscimento del label del progetto. Alcuni di questi sono poi sfociati nel Comenius, progetto che consiste nello spostamento degli insegnanti amministratori del progetto nei paesi delle scuole aderenti per una conoscenza diretta ed uno scambio culturale e didattico molto importante, per una costruzione dell'Europa dal basso.

Il mio primo progetto eTwinning s'intitolava "Conocemos otra historias" (esiste ancora il blog) ed era basato sulle lingue spagnolo e italiano non avendo allora (2008) trovato una collega insegnante d'inglese che volesse aderire al progetto. La scuola che si era gemellata con la mia idea progettuale era in un piccolo pueblo dell'Andalusia. Se abbiamo oggi difficoltà di connessione a banda larga nelle scuole figuriamoci allora, soprattutto nel piccolo paese spagnolo (ma oggi sono più avanti di noi in Spagna nell'inserimento delle ICT nella didattica). Il progetto era molto semplice, basato su una conoscenza reciproca e con il blog con gli articoli bilinque e uno scambio di alcuni eventi significativi come, per esempio, la differenza delle tradizioni natalizie pur in due paesi di chiara marca cattolica. In Italia chi porta i doni è Gesù bambino, solo negli ultimi anni Babbo Natale, in Spagna sono i Re Magi. Interessante è stato l'aver conosciuto una tradizione primaverile andalusa. Le scuole celebrano "el dia de los poetas" annoverando tra i loro corregionali grandi poeti, basti citare Jimenez, Garcia Lorca, Rafael Alberti, Machado tra i più conosciuti. Tale giorno viene inserito nelle feste della primavera e viene preparato con molto entusiasmo a scuola. In quell'anno la scuola aveva coinvolto anche i genitori, per cui genitori e figlio producevano un loro componimento poetico partendo da una poesia data di uno dei poeti citati col tema la primavera. Tra tutte le poesie scelsero le più significative e stamparono un libretto che poi ci inviarono a fine progetto.

Da parte italiana gli alunni produssero delle poesie sulla Pasqua e sulla rinascita della vita in primavera.

Il secondo progetto è in corso di svolgimento ma ha una marcia in più perché è nato durante la partecipazione al seminario internazionale *Vamos hablando* tenutosi a maggio 2013 a Madrid e che ha visto la partecipazione di insegnanti di spagnolo scelti fra i candidati di cinque paesi europei.

E' stata un'occasione per rinforzare nuovamente la pratica quotidiana della lingua, una tre giorni molto intensa che ha dato la possibilità di conoscere i sistemi educativi e scolastici degli altri paesi ospitanti e soprattutto di tessere relazioni e condividere idee da cui poi è nato il progetto. Tante le conferenze e plenarie così come i laboratori didattici tesi ad illustrare l'uso della piattaforma e vari strumenti del web 2.0 con cui poter realizzare le attività didattiche congiuntamente.

E' nato così, in collaborazione con tre scuole spagnole, molto diverse tra loro per la loro collazione geografica e culturale (Segovia al centro Nord della Spagna, Mallorca, isola del mediterraneo dove la lingua principale è il catalano e Ceuta enclave spagnola in Marocco) e una inglese (Manchester) dove è richiestissimo lo spagnolo come seconda lingua.

Il progetto è stato da subito intitolato "Barrio europeo" (quartiere europeo) per dare l'idea della costruzione bottom-up a docenti ed alunni partecipanti di una costruzione dal basso dell'Europa e di un'Europa relativamente vicina come i caseggiati di un quartiere. Nel Barrio (qui la descrizione del progetto) ci sono le case, che rappresentano ogni nostra scuola/città colorate con le bandiere della nazione e della città, vi è l'ufficio postale, che rappresenta sia lo scambio epistolare, sia fisicamente con lo scambio di cartoline natalizie, vi è il museo, che rappresenta le tradizioni popolari del posto raccontate dai nonni, vi è il parco, che è rappresentato da un albero significativo del luogo, vi è infine il monumento che rappresenta la storia.

Il quartiere è rappresentato da un cartellone che si costruisce in itinere man mano che le attività vanno avanti ed è posto in ogni classe delle scuole dei tre paesi che vi partecipano. L'idea è piaciuta molto, è un dato di fatto che abbiamo richieste di iscrizione da altri paesi europei sia dell'est che dell'ovest.

L'entusiasmo e la partecipazione emotiva da parte degli alunni è molto

elevata (per quel che riguarda le cartoline natalizie hanno voluto produrne più di quanto richiesto aggiungendo alla frase minima altri saluti e notizie in spagnolo) e l'allargamento ad altre classi ha costretto il sottoscritto a fare brevi lezioni di spagnolo relazionate al progetto.

Sono previste sessioni di conoscenza tramite google hangouts o skype. Si viaggia contemporaneamente con la costruzione di oggetti didattici cartacei e digitali da porre in piattaforma eTwinning e si pensa ad un blog più fruibile per diffondere tra i genitori tutte le attività oltre il Twinspaces.

Tali progetti sono molto arricchenti anche per i docenti che s'incontrano per programmare in chat nella piattaforma o tramite altri servizi web. Aggiungo solo che sul social network Twitter lo spagnolo è divenuta la seconda lingua con più *cinquettii*.

Il bilinguismo

Concludo brevemente inserendo quest'argomento di attualità poiché non credo esista più una classe senza almeno un paio di alunni bilingue, o sono rare. S'intendeva fino a poco tempo fa bilingue quella persona che ha genitori che parlano una lingua madre diversa, ma oggi tale limite tende ad essere superato perché sempre di più sono le famiglie che introducono, in età prescolare, la seconda lingua nella vita dei loro figli. Rientra anche tra i consigli della commissione europea ai sistemi educativi che devono formare individui in grado di parlare due lingue oltre quella materna.

La ricerca ha evidenziato che esistono molti modi diversi di essere bilingue e tutti ricchi di vantaggi. La definizione accettata nel sentito comune sino a poco tempo fa era del tipo "bilingue è chi parla due lingue come un monolingue" è riduttiva ed anche fuorviante. Infatti è basata sull'idea che un bilingue sia come un doppio monolingue, mentre invece non è così. Esistono un paio di classificazioni solo indicative su alcune categorie di bilinguismo e si basano la prima sull'età in cui viene introdotta la seconda lingua con tre sottosezioni, bilinguismo prima infanzia se la seconda lingua viene introdotta fin da subito, comunque entro i 3 anni; bilinguismo infantile se la seconda lingua viene introdotta dopo i 3 anni, anche a scuola; bilinguismo tardivo se la seconda lingua viene introdotta dopo la pubertà. La seconda è basata sulla padronanza della lingua che viene misurata sulla base di quattro competenze, Comprendere, Parlare, Leggere, Scrivere.

Il livello di padronanza di ognuna di queste aree per ogni lingua varia

da persona a persona, a sua volta viene diviso in quattro categorie, bilinguismo bilanciato, se la persona capisce, parla, legge e scrive ugualmente bene nelle due lingue; bilinguismo dominante, se una delle due lingue è dominante con padronanza uguale o simile a quella di un madrelingua, mentre la seconda è più debole; bilinguismo sbilanciato, tipico degli immigranti, la cui lingua madre diventa poi la lingua secondaria, mentre la lingua appresa più tardi diventa la lingua dominante e spesso anche la sola nella quale si sviluppano tutte le competenze, incluso leggere e scrivere; bilinguismo passivo, in una lingua si sviluppano tutte le competenze, parlare, leggere e scrivere, mentre la lingua detta più debole viene compresa senza farne un uso attivo.

I vantaggi portati dal bilinguismo sono notevoli, tra quelli che interessano il nostro argomento, cioè l'introduzione di una seconda lingua, ove possibile, già nella scuola primaria, poniamo:

- rende più facile l'apprendimento di ulteriori lingue in età successive, avendo già sviluppato una sensibilità per suoni, intonazioni, ritmi e strutture grammaticali diverse dalla lingua madre;
- stimola l'intelligenza, il bilinguismo richiede uno sforzo e una flessibilità supplementare e stimola il cervello, di conseguenza i bambini bilingui imparano più velocemente a leggere e scrivere e hanno doti analitiche più spiccate;
- un bambino bilingue è più consapevole di realtà e culture diverse, aperto e curioso verso le differenze culturali, più preparato a diventare cittadino del mondo in un mondo che si fa sempre più villaggio globale;
- in futuro essere bilingue potrebbe ampliare le possibilità di lavoro o aprire nuove strade, la conoscenza di lingue straniere è sempre più una condizione necessaria per il successo professionale.

Vi sono associazioni di genitori con i figli bilingue che operano su questa strada e alcuni sono anche molto qualificati. Per lo spagnolo segnalo Meblis, fondatrice Carolina Ramos bilingue dalla nascita (spagnolo/inglese) ora italiana di adozione, docente di spagnolo e certificatrice DELE al Cervantes.

L'associazione si pone anche come ente formativo e di ricerca.

Conclusione

Spero di non aver annoiato il sol lettor, diceva Manzoni in una delle

versione del Fermo e Lucia, prima di arrivare alla stesura di ciò che tutti conosciamo bene.

Molto semplicemente quest'articolo vuol essere una riflessione a voce alta sottolineando come, a volte, oltre MIUR, pochi soldi e difficoltà contingenti siamo noi docenti a porre troppi limiti alla didattica (quante volte sento non c'è tempo per progetti e laboratori, ma allora perché in altri paesi partono da quelli e i livelli confermano che gli apprendimenti sono più alti?).

Le occasioni ci sono e l'apertura mentale data da percorsi tipo questo, oltre una maggior padronanza di competenze ed una capacità di flessibilità mentale, rende gli alunni più sicuri e consapevoli e fa aumentare, mediamente, il livello di apprendimento.

"!Entonces, hasta pronto y vamos hablando español juntos!"



"Racconto L2.0": come esercitare l'italiano per stranieri in Rete

Alessandra Giglio

Università degli Studi di Genova

giglio.alessandra@gmail.com

Introduzione

Nell'era di Facebook, Twitter e del web 2.0, epoca nella quale i giovanissimi di oggi nascono già, volenti o nolenti, come "nativi digitali" (Prensky, 2006), anche le tradizionali istituzioni educative come la scuola dovrebbero tenere il passo: in questo senso, le tecnologie dovrebbero essere utilizzate per favorire nuove strategie cognitive e per incrementare la motivazione e la creatività degli studenti stessi.

Queste le premesse teoriche di "Racconto L2.0", uno strumento di narrazione creativa online che è stato testato su 162 utenti e che tenta di rispondere alle seguenti domande: E' possibile esercitare la produzione scritta in modo divertente e coinvolgente, senza che gli studenti provino noia? È possibile trovare uno strumento nuovo che permetta loro di acquisire le pratiche di scrittura "2.0" in modo creativo e dinamico? È possibile, infine, utilizzare gli strumenti sociali della Rete per stimolare

la curiosità e la competitività degli studenti?

"Racconto L2.0" in due parole

"Racconto L2.0" è uno spazio online che nasce come "palestra" per far esercitare gli studenti stranieri nell'utilizzo della lingua italiana: ciascuno studente accede ad uno spazio di scrittura individuale nel quale si esercita nella produzione narrativa in italiano; tale produzione narrativa non è tuttavia totalmente libera: il docente ha la possibilità di guidarla tramite alcune linee guida che orientano il racconto.

Lo scopo dello strumento "Racconto L2.0"¹ è quello di coinvolgere lo studente in modo attivo e divertente nella produzione narrativa. In questo senso, la caratterizzazione "2.0" del progetto è di fondamentale importanza: lo spazio di scrittura, infatti, riesce ad essere interattivo e sociale proprio grazie alle strategie del *global networking*, tanto in auge ai tempi di Facebook & Co.

Tuttavia, dal punto di vista strettamente tecnico, "Racconto L2.0" è solamente un blog, strumento usato (e, a nostro parere, abusato) nella scuola da tempo (Friso, 2009).

"Racconto L2.0" in dettaglio

"Racconto L2.0" è uno strumento che mette a disposizione, per ciascun utente, uno spazio narrativo dove egli si possa immedesimare nel ruolo di narratore. Ciascun utente che accede alla piattaforma si trova di fronte ad uno spazio, inizialmente vuoto, nel quale egli dovrà inserire il proprio testo narrativo. Tale narrazione segue un input iniziale, che dovrebbe essere il più libero possibile, in modo da stimolare la creatività narrativa dello studente; inoltre, ciascun "capitolo" della narrazione viene guidato dal docente attraverso alcune tracce narrative: esse vengono presentate sotto forma di carte da gioco, su ispirazione di quelle di Rodari (1998) che, a sua volta, si era ispirato alla teoria delle 31 funzioni di Propp (1969).

Così facendo, lo studente si sente libero, dal canto suo, di poter dare vita autonomamente alla sua narrazione; d'altro canto, il docente ha la possibilità di direzionare la narrazione e di far sì che lo studente si eserciti in questa o quell'altra funziona narrativa (o anche, perché no, puramente linguistico-morfologica), di fatto "mascherando" l'esercizio della lingua in

¹ Sebbene sia chiaro a chi scrive che i due strumenti sono molto differenti tra di loro e vengono utilizzati per scopi ben differenti.

attività motivante e divertente.

Inoltre, ciascun capitolo presenta un'ulteriore sfida per lo studente: ogni capitolo, infatti, non deve superare le 100 parole. Tale limite si motiva con due elementi essenziali del progetto: in prima istanza, la grafica risulta importante. A ciascuna carta presente sul sito, deve corrispondere il rispettivo capitolo. Graficamente, la dimensione della carta da gioco corrisponde ad un testo di non più di 100 parole: ecco allora spiegata una simile limitazione.

Tuttavia, la limitazione grafica ha sollevato una ben più interessante riflessione metodologica: in una società dove tutto scorre rapidamente, dove si è bombardati di notizie rapide e concise (alla Twitter insomma, dove si dispone solamente di 140 caratteri per trasmettere il proprio messaggio), abituare gli studenti alla sintesi è sembrato un interessante valore aggiunto. Obbligando lo studente a scegliere con cura "le sue 100 parole" per ciascun capitolo, si tenta di insegnare a evitare divagazioni e ripetizioni, insidiose per una narrazione efficace.



Fig. 1 - Racconto L2.0: come si presenta la pagina di un "narratore"

Infine, ciascun utente diventa potenziale lettore di ogni capitolo dei suoi "colleghi narratori": nell'epoca della rete globale e del social networking, infatti, non poteva certo mancare una piattaforma sociale che permettesse agli studenti di essere tra loro interconnessi. Una simile

rete di studenti permette loro di esercitarsi anche nell'(auto)correzione di possibili errori e sviste, stimolando a sua volta la metariflessione sulle strutture linguistiche presentate e portando così alla creazione di una peer community di apprendimento collaborativo.

Racconto L2.0: sotto il cofano

"Racconto L2.0" nasce, si diceva, come strumento accattivante e divertente: pertanto, la grafica accattivante è uno degli elementi importanti e imprescindibili dello strumento didattico. La grafica colorata e divertente, che allo stesso tempo deve essere chiara e ordinata, ha l'importante scopo di portare lo studente in un ambiente ludico e giocoso, dove l'avventura del narrare appaia davvero come una sfida ludica.

L'aspetto ludico del sito viene reso tramite l'utilizzo di una piattaforma gestionale *CMS* (*Content Management System*), che permette di amministrare sia i contenuti inseriti dagli utenti, sia lo schema costitutivo dello spazio, dove ad una carta da gioco (realizzata in Flash) corrisponde uno stimolo narrativo che porta alla scrittura di ciascun capitolo della narrazione.

Il CMS scelto è stato WordPress, celebre piattaforma virtuale che, da tempo, permette la creazione di blog, anche multiutente. A tale piattaforma è stato aggiunto un plugin, BuddyPress, che ha permesso di creare la rete tra gli utenti iscritti alla piattaforma blog. WordPress si è rivelato un ottimo sistema con cui lavorare, dato che permette la personalizzazione di ogni parte del sito e, contemporaneamente, ha una buona versatilità grafica e gestionale.

Al momento della somministrazione e del primo testing del progetto, si è sentita la mancanza di un ulteriore ambiente "d'appoggio" che permettesse di distribuire documenti, consegne e questionari ai partecipanti: la prima soluzione a questo problema è stata il celebre CMS Moodle; tuttavia, a causa del doppio login richiesto sulle due piattaforme (non facilmente integrabili), la scelta definitiva è caduta sugli strumenti di GoogleDocs, che permettono una versatilità più adatta agli scopi di questo progetto².

² Sebbene sia chiaro a chi scrive che i due strumenti sono molto differenti tra di loro e vengono utilizzati per scopi ben differenti.

	A che punto sei con l'italiano?	
	Hai comprato il regalo a Mauro? Sì,ho comprato ieri sera.	
*****	⊙ ce lo	To
	○ glie lo	
(O) a	○ glie la	THE WOO
300	○ gliel'	(6) (4)
2	COLD PART OF TO LOCAL PROPERTY OF	. 100
	che sono stanca, lasciami dormire!	
200	○ Te lo ho detto	650
TOVIS	○ Tel'ho detto	Pos
7 %	○ Telo ho detto	
~37c	○ Te l'ho detto	399
	MATANTA MATANTA AND LANGUA COMPANY THE STATE OF THE STATE	P.mas C
1 (Oc	Quante sigarette fumi al giorno? fumo 3.	
Pit	Quante significant ai giornortumo 3.	

Fig. 2 - Racconto L2.0 - GoogleDocs

Per aiutare la fruizione della piattaforma, infine, è stato utile creare una serie di materiali di supporto tecnico, dalla videoguida al manuale di utilizzo delle varie piattaforme.

Racconto I 2.0: alcuni dati³

"Racconto L2.0" è stato testato in 5 diversi contesti educativi e in 2 contesti di formazione di futuri insegnanti. Le sperimentazioni hanno poi portato ad un'analisi quantitativa e qualitativa dei risultati ottenuti.

"Racconto L2.0" è stato testato su 162 utenti, di cui 97 studenti e 65 futuri docenti; i ¾ sono studenti di lingua italiana per stranieri di diversa provenienza, età, background scolastico, competenza linguistica e motivazione di studio dell'italiano. In particolare, pare rilevante indicare il range d'età degli studenti che hanno testato lo strumento – ovvero, dai 14 ai 67 anni – e la loro provenienza geografica: i Paesi più rappresentativi sono la Spagna e gli Stati Uniti, ma si registrano anche utenti

³ I dati della sperimentazione sono stati tratti dal più ampio lavoro di ricerca nell'ambito della relativa tesi di dottorato di ricerca; tali risultati sono pubblicati, nell'ambito di un lavoro più ampio e di confronto tra diversi strumenti didattici, nel volume a cura di Cristiana Cervini e Anabel Valdivieso (ed. CLUEB) e nei Quaderni di Palazzo Serra dell'Università di Genova. I risultati sono inoltre stati presentati al convegno AUR FIT di Roma nel 2012. Per maggiori informazioni, si rimanda al sito www.alessandragiglio.com.

dalla Polonia, Francia, Estonia, Marocco, Danimarca, Sudafrica, Svezia, Inghilterra, Russia.



Fig. 3 – Rappresentazione geografica della provenienza degli studenti stranieri che hanno testato "Racconto L2.0"

Questo fattore ha determinato un'estrema eterogeneità di composizione del pubblico che ha testato lo strumento; tuttavia, una simile eterogeneità non si è riscontrata invece nei risultati finali dello strumento, soprattutto per ciò che concerne le rilevazioni effettuate a livello motivazionale.

Risultati della sperimentazione: esiti motivazionali

Per ciò che riguarda il gradimento dell'esperienza, in generale i risultati sembrano molto incoraggianti: l'88,8% degli studenti intervistati ha trovato lo strumento utile (con picchi del 100% in 3 delle 5 sperimentazioni) e tale giudizio sembra avere avuto ricadute positive anche sulla costanza, sull'impegno, sulla motivazione a portare a termine l'esperienza; inoltre, lo strumento è sembrato utile anche all'84% dei futuri docenti che ha avuto la possibilità di saggiarne le tipicità glottodidattiche.

Inoltre, l'81,6% dei partecipanti alla sperimentazione ritiene di avere migliorato le proprie abilità di scrittura e il 45,6% degli intervistati sostie-

ne di aver migliorato anche le proprie capacità informatiche (il 51,25% di studenti, se si isola il dato relativo ai futuri insegnanti). A fronte di questo dato, è interessante notare che il 37% degli studenti, e il 53% degli insegnanti, ha trovato alcune difficoltà nell'utilizzo della piattaforma; tuttavia, in linea generale, chi ha incontrato ostacoli informatici sul suo percorso ha anche dichiarato di aver incrementato le proprie competenza informatiche, evidenziando quindi un valore aggiunto e non atteso al progetto.

Al contrario, pochi studenti hanno incontrato qualche difficoltà linguistica nell'utilizzo della piattaforma: solo il 26% degli studenti ha dichiarato di aver faticato a portare a termine il compito. Di questa percentuale, il 17% faceva parte della sperimentazione di livello linguistico in assoluto più basso e probabilmente meno adeguato allo strumento.

Nel complesso, il progetto è piaciuto all'88,6% degli studenti intervistati, che hanno trovato l'attività interessante, stimolante, creativa, fantasiosa. Molti di loro hanno inoltre evidenziato che questo tipo di esercizio contribuisce a vivacizzare il clima di classe e a renderlo più dinamico, permettendo agli studenti di poter liberamente utilizzare il proprio estro senza che le peculiarità glottodidattiche del corso vengano meno.

Risultati linguistici

L'analisi linguistica dei prodotti ad attività concluse ha evidenziato alcuni caratteri comuni tra i diversi contesti di sperimentazione.

In generale, si è riscontrata una buona creatività nei testi narrativi inventati, parametro che si rileva anche nella morfosintassi utilizzata: molti sono stati, infatti, i tentativi di utilizzo di forme linguistiche poco conosciute rispetto al livello linguistico di partenza. Per ciò che riguarda i testi prodotti dagli studenti di livello linguistico più basso, gli esperimenti più frequenti hanno riguardato l'utilizzo di forme verbali più complesse e la terminologia utilizzata; quest'ultimo elemento lessicale, per la verità, è stato rilevato come costante in ogni livello linguistico testato. In questo senso, croce e delizia della Rete è stato il dizionario: in alcuni casi sovrabbondantemente utilizzato, ha dato talvolta luogo ad alcune scelte lessicali poco felici o addirittura bizzarre, mentre in generale ha permesso agli studenti di arricchire il proprio vocabolario e confermare le proprie convinzioni linguistiche. In un solo contesto di sperimentazione la Rete si è rivelata realmente un'arma a doppio taglio: in questo contesto, gli studenti hanno utilizzato i traduttori on-line in modo estensivo e non

ragionato, probabilmente per terminare prima il compito assegnato e dedicarsi allo studio di altre materie o recarsi al lavoro. Questo ha, in alcuni casi, inficiato completamente la comprensione, e quindi la redazione del lavoro, rendendo di fatto inutilizzabile il dato rilevato.

Per ciò che concerne l'aspetto meramente formale, si sono registrati buoni miglioramenti ortografici, soprattutto grazie al correttore automatico on-line; tuttavia, in seguito all'utilizzo della tastiera, sono stati riscontrati alcuni errori di battitura.

In tre dei cinque contesti di somministrazione sono stati riscontrati diversi errori di presunta interferenza con altre lingue straniere conosciute dagli studenti: alcuni degli errori solo apparentemente ortografici potrebbero a tutti gli effetti essere inseriti in questa casistica, così come altre imprecisioni solo apparentemente attribuibili ad una sorta di "creatività lessicale" di cui si accennava in precedenza.

Nel complesso, dall'analisi linguistica condotta si rilevano miglioramenti linguistici evidenti⁴; inoltre, sembra empiricamente provato che l'apprezzamento e la motivazione degli studenti verso l'attività condotta influisca pesantemente sulla qualità di produzioni scritte e sui risultati finali: in altre parole, la motivazione individuale genera e sostiene l'apprendimento, e a sua volta l'apprendimento genera nuova motivazione in un circolo virtuoso che, a nostro avviso, andrebbe sempre perseguito.

Conclusioni

I risultati raccolti nel corso della sperimentazione dello strumento "Racconto L2.0" permettono di supporre che, verosimilmente, alle domande iniziali si sia trovata una risposta positiva.

Racconto L2.0 è stato largamente apprezzato tanto dagli studenti, quanto dai docenti in formazione che lo hanno testato: non solo la motivazione degli studenti sembra essere incrementata di molto rispetto allo svolgimento della stessa attività su supporti tradizionali, ma anche l'apprendimento linquistico sembra averne sensibilmente giovato.

Inoltre, come valore aggiunto inizialmente non ipotizzabile, si è riscontrata maggiore creatività nei testi svolti su piattaforma informatica.

Infine, si è registrato anche un incremento di abilità e capacità secondarie come, ad esempio, quelle relative all'utilizzo delle tecnologie della

⁴ In una delle sperimentazioni, svolta lungo un intero anno scolastico, è stato anche possibile affiancare un gruppo di controllo che ha confermato i positivi dati raccolti. Per maggiori informazioni e per approfondimenti sull'intero progetto, si rimanda a Giglio (2012).

seconda generazione di Internet, a cui non tutti gli utenti erano avvezzi.

Infine, un fattore interessante del progetto è stata la partecipazione dei docenti in formazione delle due università di Urbino e Genova: partecipare ad una simile sperimentazione ha permesso di ottenere risultati e valutazioni che riflettono la modalità di pensiero delle tecnologie per la didattica come ausilio della pratica di classe. Sebbene "Racconto L2.0" sia di fatto uno spazio blog, strumento ormai entrato prepotentemente nella didattica di classe degli ultimi anni⁵, nello specifico esso assomiglia molto poco ad un blog; al contrario, si configura come uno strumento didattico a sé stante.

Questo dimostra che le tecnologie sono sempre strumenti e "scalpelli" didattici, che vanno interpretati secondo il contesto e le necessità educative del gruppo classe e del docente: uno strumento ben conosciuto come il blog può travestirsi a tal punto da diventare qualcosa d'altro... ovvero "Racconto L2.0".

Bibliografia

Blanchard, Jennifer. (2009). "How Twitter Makes You A Better Writer | Copyblogger." Content marketing software for WordPress | Copyblogger.http://www.copyblogger.com/twitter-writing/>.

Giglio, Alessandra. *Racconto L2.0. Esercitare la produzione narrativa in Rete*. Ilmiolibro.it http://reader.ilmiolibro.kataweb.it/v/768005/cccntcL200, 2012.

Macrì, Paolo. *Editoria, E-learning E Multimedia*. Genova, ECIG, 2007 Prensky, Mark. *Mamma non rompere. Sto imparando!* Terni, Multiplayer.it Edizioni, 2006

Propp, Vladimir, Gian Luigi Bravo (a cura di). *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1928 [trad. it. 1969].

Rodari, Gianni. *Grammatica Della Fantasia: Introduzione All'arte Di Inventare Storie*. Torino, Einaudi Ragazzi, 1998.

Valdivieso Anabel, Cervini Cristiana, *Dispositivi per l'Educazione Linguistica e le forme ibride di apprendimento (titolo provvisorio)*, Bologna, CLUEB edizioni, (in stampa).

⁵ Si rimanda a Friso (2009) per approfondimenti in merito.



Joomla per una scuola secondaria superiore: una piattaforma per integrare l'insegnamento della lingua straniera e migliorare la professionalità docente

Mariella Projetta

maripro@yahoo.it

Introduzione

L'apprendimento di una lingua straniera ha da sempre ricevuto un grande contributo dalla tecnologia per aumentare interesse e motivazione negli studenti. Studi recenti esplorano il ruolo di ambienti ibridi in cui quanto avviene in una classe tradizionale è integrato da attività in rete, con verifiche e valutazione online, portali, piattaforme, comunità di pratica, laboratori virtuali, *chat rooms*, dimostrando che questi nuovi strumenti soddisfano i bisogni di coloro che apprendono, migliorano la qualità dell'esperienza d'apprendimento, diminuiscono il tempo necessario a raggiungere un risultato, migliorano la qualità e la possibilità di reimpiego di materiali e contenuti d'apprendimento. La situazione ideale è quella in cui le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono presenti nell'ambiente di apprendimento ma apparentemente invisibili e perfettamente integrate.

Il docente di lingua straniera è un professionista in evoluzione che cer-

ca di sviluppare le sue competenze anche dal punto di vista tecnologico e comunicativo, oltre che didattico e metodologico, e necessita di sostegno alla propria attività anche tramite lo scambio in rete di informazioni, esperienze e materiali, per operare scelte comuni e condivise relative alla finalità dell'azione formativa, alle scelte metodologico-didattiche ed alla individuazione di competenze, abilità e conoscenze in uscita dal corso di studi e dall'ordine di scuola dove insegna. Allo stesso modo alunni e genitori necessitano di avere facile accesso ai materiali d'insegnamento e apprendimento e conoscere le finalità del percorso d'apprendimento, i presupposti normativi e metodologici ed i risultati delle attività svolte. Anche in questo senso la rete può offrire un sostegno con portali, piattaforme, siti e comunità di pratica online.

Il progetto

Lo scopo di questo lavoro è quello di presentare un'esperienza ancora in corso che consiste nell'allestimento ed uso del sito **Learning with Mymood** come piattaforma d'apprendimento per docenti ed alunni interessati ad insegnare ed apprendere la lingua inglese tramite le nuove tecnologie. Il sito è disponibile all'indirizzo http://mymood.altervista.org/learning/

Il nome Learning with Mymood oltre a costituire un richiamo all'acronimo MOODLE, suggerisce la libertà di scelta del percorso che va dalla ricerca nel campo dello sviluppo professionale degli insegnanti all'esplorazione delle potenzialità d'apprendimento di una lingua straniera in una scuola secondaria superiore attraverso strumenti tecnologici, collegando studenti ed insegnanti. L'obiettivo è di operare a livello non troppo specialistico raccogliendo spunti differenti nel campo dell'e-learning (o meglio blended learning) nella produzione di learning objects, nell'esplorazione ed uso di siti didattici, nella costruzione condivisa di una nuova professionalità docente. Per la realizzazione del sito è usata la piattaforma **Joomla**, con account gratuito su Altervista.

Di seguito viene presentata la home page del sito.



Fig. 1 – La home page del sito.

Sulla sinistra della home page viene presentato il menu principale con, in italiano, quello che può essere utile ad un docente per il suo sviluppo professionale, con link alla riforma della scuola secondaria (tenendo conto che il sito è per una scuola secondaria superiore), alla formazione a distanza, al rapporto fra lingue e tecnologie. Seguono una serie di link alle risorse nel contesto italiano ed internazionale quale il MIUR, Indire, European CLIL ed altro.

Il menu orizzontale in alto presenta, in inglese, l'area del sito relativa all'uso delle tecnologie nell'apprendimento linguistico. Vengono presentate informazioni, testi e suggerimenti per costituire un punto di incontro in rete da sfruttare per integrare l'insegnamento/apprendimento in classe. Le sezioni Lang. & Techn. e Resources sono ad accesso libero mentre Learning English, Let's test e My school permettono, per alcune parti, l'accesso solo agli utenti registrati. La sezione Lang. & Techn. indaga sul contributo dato dalle nuove tecnologie all'apprendimento linguistico soprattutto nel campo dell'acquisizione delle lingue straniere. La sezione

Resources presenta siti significativi per insegnare, apprendere ed esercitare la lingua inglese. Fra le sezioni ad accesso riservato, la sezione 'Learning English' presenta attività e testi a livello diverso con contenuti vari per insegnare ed apprendere la lingua inglese, la sezione Let's test introduce dei test sulle attività svolte, la sezione My school presenta il syllabus di una scuola secondaria superiore (tecnico) ed alcuni lavori elaborati con e dagli alunni. L'accesso all'area riservata del sito avviene tramite registrazione e consente di visualizzare e condividere materiale più specifico evitando di pubblicare in rete contenuti, come ad esempio i lavori degli alunni, che invece possono rimanere riservati.



Fig. 2 – Il menu per l'apprendimento dell'inglese.

L'apprendimento a distanza, il blended learning, la piattaforma

L'uso di strumenti tecnologici e digitali permette di superare gli ostacoli spaziali e temporali esistenti nell'apprendimento e nell'insegnamento tradizionali e permette di connettere insegnanti, allievi e contenuti. Si parla di FaD (formazione a distanza), apprendimento online, e-learning e blended learning. Notevoli sono le potenzialità dell'e-learning per integrare la formazione in presenza: il blended learning in particolare è una modalità integrata in cui è presente sia l'apprendimento in presenza che a distanza ed è forse la migliore per integrare l'insegnamento/apprendimento scolastico senza sostituirlo.

Per favorire il processo di apprendimento ci si serve a volte di una piattaforma, un ambiente d'apprendimento in cui i discenti possono incontrarsi fra loro, incontrare i docenti in maniera sincrona o asincrona, ed usufruire dei contenuti messi a disposizione. La tendenza a riprodurre le caratteristiche dell'aula può essere più o meno accentuata, a seconda del corso e della piattaforma di cui ci si avvale.

Joomla, Moodle ed altro

Il sito Learning with Mymood è stato realizzato con la piattaforma Joomla, versione 1.5. Joomla è un sistema di gestione e pubblicazione di contenuti libero e open source per la realizzazione di siti web interattivi, comunità online, portali, blog e applicazioni varie. Esso può essere utile per presentare e condividere notizie e contenuti d'apprendimento e presenta notevoli potenzialità. Differisce sostanzialmente da un'altra piattaforma di successo, MOODLE, in quanto può servire per presentare meglio, dal punto di vista grafico, dei contenuti e lasciare materiale disponibile per l'accesso libero mentre Moodle di solito costituisce un ambiente di istruzione più chiuso, centrato sugli studenti e più adatto per corsi di elearning riservati. In termini tecnici Joomla, Drupal o WordPress sono più CMS (Content Management System) mentre Moodle è un LMS (Learning Management System). Il primo sistema consente di sviluppare e gestire contenuti per un sito web ma non permette di valutare il lavoro che viene fatto e non ha un registro cumulativo per i punteggi dei test fatti dagli studenti. Il secondo invece è ottimo per la gestione dell'apprendimento e quindi per presentare un corso online con un sistema di valutazione in quanto fornisce quiz e la possibilità di valutarli e conserva la documentazione degli studenti. Joomla è stato pensato per essere principalmente un sistema di presentazione, anche se ci sono nuove funzioni che estendono il sistema. Per questo progetto è stato scelto Joomla 1.5 integrandolo con una estensione che ne permetta l'uso come LMS (joomlashowroom LMS Basic Edition).

Learning English

Lo scopo prevalente della piattaforma/sito *Learning with Mymood* è quello di costituire uno strumento di lavoro, a livello locale, per un docente o gruppo di docenti ed alunni ed una scuola o gruppo di scuole per insegnare ed apprendere la lingua inglese. La sezione adibita a questo scopo è la sezione Learning English, che presenta tre categorie: *English Life, English Literature, English for Science*.

English Life contiene articoli sulla società e gli aspetti fondamentali della cultura a livello elementare o intermedio, English Literature è più a livello intermedio ed avanzato per conoscere grandi scrittori ed opere e la sezione English for Science contiene testi sempre a livello intermedio ed avanzato per l'inglese scientifico ed il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

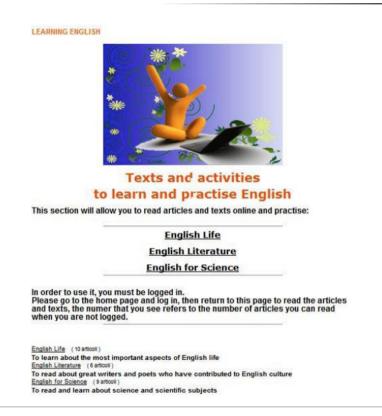


Fig. 3 - La sezione Learning English.

Quelli che la piattaforma chiama articoli sono in verità schede di lavoro che possono integrare o sostituire il materiale dei libri di testo. Le potenzialità offerte dalla piattaforma sono quelle di arricchire i testi presentati con immagini aggiornate, link a siti tematici, link a video e materiale più approfondito. Le schede possono essere utilizzate in maniera ottimale con le LIM in classe, con dei tablet, oppure come presentazione in classe ed approfondimento a casa. Un esempio proviene dalla sezione English Literature nella scheda che presenta un estratto da Amleto, l'opera di Shakespeare. La scheda Hamlet (vedi figura 4), presenta una introduzione sull'opera, una sequenza video del famoso monologo "to be or not to be", il testo del monologo ed un commento, ma anche una prosecuzione del lavoro che può essere fatta su altri siti.



Fig. 4 - La scheda di lavoro su Hamlet, prima parte

L'efficacia del lavoro svolto può quindi essere verificato nella sezione Let's test dove può essere proposto un test molto semplice del tipo vero/falso o a scelta multipla. L'integrazione con joomlashowroom LMS Basic Edition permette molto poco a questo livello ma è comunque sufficiente a sperimentare una valutazione online, con la possibilità di definire la percentuale di errori possibili, di ripetere il test, di ottenere un certificato finale.

Il lavoro su Hamlet ad esempio è seguito da un test del tipo vero/falso (vedi figura 5).

	4=1		Variable 1
COURSE NAME: HAMI	II Courses LET		Your Results
Q1: Hamlet is one of the	easiest works by William Shake	speare	
O True			
False			
Q2: Hamlet was written d	during the first part of the sixteen	th century	
O True			
○ False			
Q3: The tragedy deals wi	ith the story of a Danish prince w	hose mother murders t	he prince's uncle
O True			
The same of the sa			
True False	oretends to be mad and refuses		
True False	oretends to be mad and refuses		
True False Q4: Hamlet, the prince, p	oretends to be mad and refuses		
True False Q4: Hamlet, the prince, p True False	retends to be mad and refuses in the state of Denmark" means	to revenge	by moral and political corruptio
True False Q4: Hamlet, the prince, p True False		to revenge	by moral and political corruptio
False Q4: Hamlet, the prince, p True False Q5: "Something is rotten		to revenge	by moral and political corruptio
True False Q4: Hamlet, the prince, p True False Q5: "Something is rotten True False		to revenge that Denmark is ruined	by moral and political corruptio

Fig. 5 - I primi 6 quesiti del test su Hamlet

Altri esempi della procedura da adottare possono essere trovati nelle sezioni *English Life ed English for Science* dove, a seconda delle necessità, sono create specifiche schede di lavoro che comprendono presentazione, esercitazione, approfondimento di contenuti, anche a livello lessicale e sintattico. Si visitino ad esempio le pagine <u>Everybody needs somebody</u> ... per la presentazione ed esercitazione di contenuti lessicali e morfosintattici e <u>What is Chemistry?</u> per l'inglese scientifico.

L'amministrazione della piattaforma

Sebbene possa sembrare riservata ad addetti ai lavori ed a personale esperto, la gestione della piattaforma risulta abbastanza semplice ed intuitiva. Oltre alla gestione dei menu – con menu principale, menu utente, top menu, altri menu – è possibile inserire e modificare contenuti, componenti, estensioni e strumenti. La gestione degli articoli, schede di lavoro in sostanza, è abbastanza semplice. Nella creazione di un nuovo articolo si può decidere a quale sezione appartiene ed a quale categoria nell'ambito della stessa sezione, si può decidere di far comparire l'articolo

in prima pagina o no ed in quale ordine, a quale livello di accesso, e di far comparire o meno il nome dell'autore, la data ed altre informazioni (vedi figura 6).

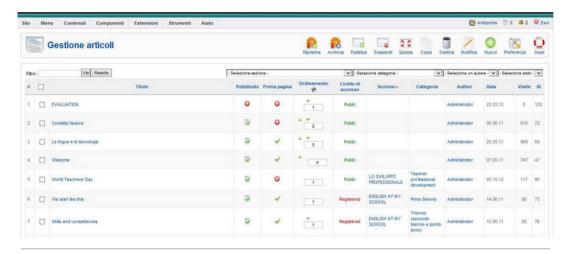


Fig. 6 - L'amministrazione del sito, la gestione degli articoli

La creazione e la modifica di un articolo implicano un livello medio di conoscenza di un programma di grafica oltre che di testo. Avendo a disposizione un testo già preparato da inserire, questo testo può essere incollato nello spazio predisposto, definendone formattazione, dimensione del carattere ed altro. E' possibile inserire tabelle, link e risorse multimediali quali foto e video. Le foto vengono caricate o se ne fornisce l'URL mentre il video può essere embedded, da Youtube per esempio, o da altri siti. Durante la creazione dell'articolo se ne può vedere l'anteprima, modificarne alcune parti e decidere se scrivere l'autore o altro (vedi figura 7).

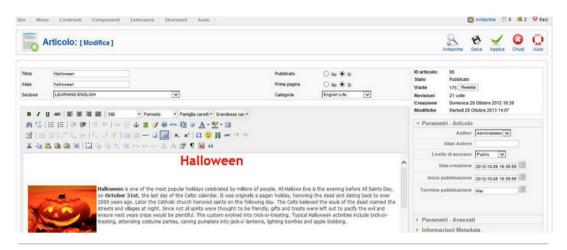


Fig. 7 - L'amministrazione del sito, creare e modificare un articolo

Non sono da sottovalutare, infine, le potenzialità offerte dalla piattaforma nel permettere ad altri, oltre che all'amministratore, di pubblicare articoli. Può avvenire, ad esempio, che un altro docente consideri necessario pubblicare in quella categoria altro materiale di lavoro e può farlo una volta autorizzato dall'amministratore.

Relativamente all'aspetto grafico, il template scelto per il sito è stato messo a disposizione da Joomla, http://www.joomla.it/template.html; altro materiale è disponibile al link http://www.joomla.org/, così come le extensions sono state trovate e scaricate dal sito di joomla http://extensions.joomla.org/.

Conclusione

Da quello che in sintesi è stato scritto si possono individuare le potenzialità che un tale strumento di lavoro e studio può offrire. La possibilità di aumentare interesse e motivazione negli studenti è implicita nel poter presentare ed esercitare i contenuti in forma multimediale, tramite la LIM ad esempio, oppure accedendo alle schede di lavoro ed al materiale tramite dispositivi mobili quali il tablet o uno smartphone anche da casa. La qualità dell'esperienza d'apprendimento ne viene senza dubbio migliorata, come si migliora il tempo necessario a raggiungere un risultato, si migliora la qualità e la possibilità di reimpiego di materiali e contenuti d'apprendimento. Migliora anche la possibilità per i docenti di scambiare

informazioni, esperienze e materiali per operare scelte comuni e condivise relative alla finalità dell'azione formativa; la possibilità che un gruppo di docenti della stessa scuola acceda al materiale e riesca a costruire insieme un archivio da cui attingere per le lezioni e le esercitazioni è un notevole stimolo. Infine, alunni e genitori possono avere accesso ai materiali d'insegnamento e apprendimento e conoscere le finalità del percorso d'apprendimento, i presupposti normativi e metodologici e i risultati delle attività svolte.

Come evidenziato inizialmente l'esperienza è ancora in corso e i tentativi di condividere con docenti ed alunni la piattaforma sono ancora in una fase iniziale, ma si spera che con una maggiore diffusione delle pratiche si raggiunga un livello di conoscenza ed uso ottimale.



La certificazione LIM, un anno di esperienze e di studio – Cert-LIM Interactive Teacher

Roberto Gagliardi, Mario Gabbari, Antonio Gaetano, Daniela Sacchi

In occasione del Seminario annuale dell'**OPPI**¹, associazione di cui siamo da anni soci, ci è stato chiesto di fare una *Relazione* sulle nostre esperienze, nel quadro delle Tecnologie didattiche, con la LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) per farle conoscere e, possibilmente, condividerle con gli altri soci.

Quando si deve fare un consuntivo di quanto è stato fatto, è necessario fermarsi, guardare indietro, operazione sempre pericolosa, e ripercorrere il cammino compiuto per ricordare, valutare le iniziative, le decisioni prese, le azioni scelte e portate a termine per considerarne gli aspetti positivi e negativi.

OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti) ha tenuto il Seminario annuale il 22/07/2013 nella sua sede di Via Console Marcello 20, Milano.

Questo nostro percorso di ricerca con la lavagna digitale non riguarda solamente l'aspetto puramente tecnologico di un software (informazioni utilizzate da uno o più sistemi informatici e memorizzate su uno o più supporti informatici) o di questo o di altri strumenti, ma la loro l'applicazione nella didattica. Riguarda il trasformare strumenti software o hardware in strumenti di apprendimento facendo riferimento a specifiche metodologie e – dato che il nostro gruppo fa parte dell'Équipe IAD (Informatica Ambiente per l'apprendimento e la Didattica) – a "trasformare la LIM in ambiente di apprendimento", slogan e linea guida che abbiamo assunto e seguito fin dal 2010.





Fig. 1 - I loghi OPPI e iaD.

La certificazione Cert_LIM Interactive Teacher compie un anno

In effetti, è trascorso circa un anno dalla presentazione della certificazione LIM alla manifestazione AICA **Didamatica Taranto 2012** al nuovo incontro di **Didamatica 2013 Pisa** per un valutazione complessiva dell'attività. Ma, potremmo dire, con una certa malizia, che essendo la certificazione di genere femminile, nasconde la sua età! Infatti, già da più di un anno esisteva una certificazione LIM OPPI, che ha formato e certificato numerosi docenti e colleghi, tra cui diversi soci di questa organizzazione.



Fig. 2 - Il logo di Didamatica 2013.

Organizzazione di un corso on line su piattaforma Moodle

A Didamatica 2013 abbiamo anche avuto l'occasione di annunciare l'apertura del Corso di formazione on line. Per rispondere, infatti, alle numerose richieste di corsi di formazione, da parte di docenti e formatori non residenti in Lombardia, abbiamo organizzato un **Corso di formazione on line AICA**, su piattaforma dedicata Moodle, della durata di **2 mesi** e articolato in **100 ore**, sul sito: http://www.corsocertlim.it/.

In parallelo, continuiamo i Corsi di formazione Cert-LIM Interactive Teacher OPPI di tipo misto (blended): in presenza e online sulla piatta-forma Moodle: http://milano.oppi.org/, ma anche corsi di formazione completamente on line, sempre della durata di 2 mesi e articolati in 100 ore. Questo per distinguere l'azione di formazione del Test Center OPPI da quella proposta da AICA sul suo sito.

PERCORSO DI FORMAZIONE A DISTANZA PER LA PREPARAZIONE ALLA CERTIFICAZIONE: "Cert-LIM INTERACTIVE TEACHER"



LIM - FORMAZIONE A DISTANZA Docente: Antonio Gaetano Docente: Daniela Sacchi Docente: Mario Gabbari Docente: Roberto Gagliardi

Fig. 3 – Il corso online.

La certificazione **Cert_LIM AICA** e si basa su **due Moduli** che fanno riferimento a **due Syllabus** dedicati:

- Modulo 1 Strumentale
 Secondo quanto declinato nel Syllabus Modulo I, garantisce
 che il docente/formatore possieda le conoscenze, le abilità e le com petenze necessarie per l'utilizzo strumentale della LIM.
- Modulo 2 Metodologico Didattico
 Secondo quanto declinato nel Syllabus Modulo II, garantisce che il docente/formatore abbia acquisito la conoscenza delle modalità di utilizzo degli strumenti della LIM per una comunicazione efficace e delle principali metodologie e strategie didattiche, atte a trasformare lo strumento LIM in un ambiente di apprendimento per i docenti/formatori che lo utilizzano in modo da assicurare il successo formativo.

Le metodologie, che abbiamo preso in considerazione e che meglio si

prestano ad essere utilizzate con la LIM, sono:

- la Metodologia trasmissiva potenziata dagli strumenti della LIM
- e un gruppo di Strategie collaborative partecipative, che si rifanno alla didattica attiva di J. Dewey e al problem solving, quali:
- il Big6,
- il WebQuest,
- · l'Apprendistato cognitivo,
- le Strategie laboratoriali
- il Modello procedurale dell'esagono².

Le ricadute della certificazione

Le considerazioni che si fanno ai compleanni, in particolare se è il primo, sono diverse dai buoni propositi per l'anno nuovo. Diciamo che c'è ancora un'aria di freschezza, di entusiasmo, di speranza e, forse, di incoscienza, tanto da spingerci a pensare alle ricadute della certificazione.

Aspetto formazione

Sono state vendute più di 2.600 Skill Card, sostenuti 5.339 esami, con una percentuale di esiti positivi che si avvicina all'80%. L'aspetto più significativo di questa certificazione, al di là dei numeri, è quello di **un'azione di formazione trasversale** rivolta agli insegnanti dell'**infanzia**, della **primaria** e della **secondaria di primo e secondo grado**, come ci è stato riconosciuto a Didamatica PISA 2013. Infatti, abbiamo avuto l'occasione di incontrare sia docenti che avevano conseguito la certificazione, sia formatori dei Corsi PON³ che avevano avuto modo di leggere i nostri documenti: indicazioni per sostenere l'esame, sample test, esempi di realizzazione di esercitazioni con la LIM. Di grande utilità sono stati considerati i commenti e suggerimenti inseriti nelle griglie di valutazione dei singoli test d'esame e il servizio di FAQ⁴, che abbiamo implementato

Per maggiori approfondimenti, si vedano i testi: R. Gagliari, M. Gabbari, A. Gaetano "La Scuola con la LIM" 2010, Ed La Scuola (BS), R. Gagliardi, in A. Varani, A. Carletti "Didattica costruttivista" (2005) e "Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie", (2007) Ed. Erickson (Tn).

³ PON: E' il sistema per la gestione dei Programmi Operativi Nazionali "Competenze per lo sviluppo" e "Ambienti per l'Apprendimento", a titolarità del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) in favore delle aree territoriali del nuovo Obiettivo Convergenza (ex Obiettivo 1). Si veda: http://pon.indire.it/portale/

⁴ Per maggiori approfondimenti, si veda: http://www.aicanet.it/aica/cert-lim/FAQ %20Cert LI-MInteractive%20Teacher.pdf

appositamente sul sito AICA, per chiarire dubbi e fornire indicazioni e spiegazioni per la compilazione delle schede Metodologico didattica e Strategica richieste nel Test d'esame.

La proposta, infatti, di un percorso strutturato di **Ideazione, Progettazione, Realizzazione e Pubblicazione** di prodotti didattici (UdA) realizzati sulla LIM, che punta su **aspetti metodologici e didattici**, ha spostato il focus dell'attenzione **dallo strumento LIM alla metodologia** da utilizzare con la lavagna digitale per realizzare **UdA** che facciano ricorso a **nuove competenze** e alle **nuove tecnologie in ambiente costruttivista**.

Gli insegnanti che hanno realizzato le loro UdA, secondo questo percorso, proposto dai **Syllabus Modulo I** e **Modulo II**, hanno messo così in atto una **ricerca-azione** e utilizzato le **metodologie didattiche** che abbiamo appreso, e applicato in tanti corsi di formazione, attraverso le esperienze maturate in **OPPI** nell' **Équipe IAD**.

Aspetto di socializzazione

In occasione delle edizioni di Didamatica 2012 e 2013, durante gli incontri per le sessioni d'esame degli Esaminatori Correttori (Workshop) e nella fitta corrispondenza che abbiamo avuto, siamo venuti in contatto con:

- Test Center.
- Formatori PON della Puglia, Campania, Sicilia.
- · Colleghi corsisti.
- Personaggi della Cultura, dell'Università, dell'Esercito⁵ e delle Aziende.
- Scuole a Taranto, Palermo, Napoli, Roma, Firenze, oltre a scuole della Lombardia e del Piemonte dove abbiamo tenuto dei corsi sulla LIM.
- Realtà diverse ma con problemi simili.



Fig. 4 - Cert-LIM per l'Esercito.

⁵ Corso di formazione (blended) per gli ufficiali addetti alla formazione della Scuola di Telecomunicazioni e informatica dell'esercito a Roma.

Il corso di formazione per la preparazione alla certificazione LIM, tenuto a Roma agli insegnanti della Scuola di Telecomunicazione e Informatica dell'Esercito, si è rivelato un'esperienza insolita e significativa. Ci siamo trovati, infatti, di fronte a degli insegnanti particolari, dei militari dell'esercito, che avevano avuto esperienze sul campo: dal Kossovo, alla Somalia e all'Afganistan, con una visione concreta e realistica della loro missione. La loro preparazione disciplinare, relativa alle materie tecnico-scientifiche d'insegnamento, si univa ad una formazione specifica sulle tecniche d'uso dei sistemi d'arma sia tradizionali che informatici.

Il loro scopo era di formare un certo numero d'insegnanti per costituire un centro di formazione disciplinare, potenziato dall'utilizzo didattico delle LIM, per l'esercito, la marina e l'aviazione. Date le loro esigenze e la visione particolare del tipo d'insegnamento a cui erano abituati, abbiamo dovuto ridisegnare l'impostazione della nostra azione di formazione, sia dal punto di vista degli argomenti da proporre che della metodologia. Come esempi per le UdA da realizzare, abbiamo proposto diverse esperienze di fisica, di elettronica e di gestione di apparati avanzati, come il sistema satellitare SICRAL per la comunicazione e la ricerca d'informazioni. Mentre per l'aspetto metodologico, abbiamo puntato sia su una didattica trasmissiva potenziata dagli strumenti della LIM, per la presentazione di contenuti disciplinari di base, sia su strategie collaborative e partecipative per le attività di laboratorio. Il risultato è stato più che soddisfacente e, dopo un primo momento di perplessità da parte nostra, l'intesa e la collaborazione, che si erano create, hanno avuto il loro frutto e ci hanno permesso di certificare l'intero gruppo d'insegnanti che hanno sostenuto i test d'esame.

Nel corso di questo anno di certificazione, abbiamo potuto constatare come molti dei nostri colleghi del Sud, forse perché in un certo senso si sentono isolati, dimostrino entusiasmo e partecipazione per la formazione e creatività nello sperimentare le nuove tecnologie. Presentiamo, per esempio, una raccolta di strumenti del Social Web che abbiamo visto utilizzare nei prodotti didattici (UdA) di questi nostri colleghi.

• Google+6 con la creazione di una Cerchia (gruppo) degli alunni

⁶ "Google+ include importanti novità rispetto ad altre reti sociali più affermate, introducendo nuovi contenuti multimediali, infatti offre la possibilità di avviare sessioni audio e video, tramite ad esempio i "videoritrovi" (hangouts), stanze virtuali dove è possibile condividere video e parlare allo stesso tempo con tutti i componenti presenti all'interno, tramite microfono e webcam. Sempre tramite la chat gli utenti hanno la possibilità di scambiarsi file.

coinvolti nella UdA. Google+ è una rete sociale gratuita creata da Google Inc. nel 2011.

- **Gmail** per lo scambio di informazioni tra i gruppi di lavoro.
- **Drive di Google** per la condivisione e scrittura collaborativa di documenti.
- **Cloud** (nuvola) del gruppo di lavoro per condividere fra più persone delle risorse, come: documenti, presentazioni, video.
- Hangouts di Google+ per colloquiare face-to-face tra i componenti dei gruppi di lavoro ed erogare lezioni interattive di approfondimento.
- **Un canale YouTube**, per la raccolta di video specifici utilizzati per documentare tutte le fasi della realizzazione.
- LIM per presentare il prodotto finale.
- Libro digitale editabile in diversi formati.
- Scribd per presentazioni di attività o per lo sviluppo di specifici argomenti.
- **Schede** di lavoro con codice QR⁷ (Quick Response Code) per collegamento a siti, ambienti e risorse.

Verso il terzo modulo

In seguito a queste esperienze, alle riflessioni che abbiamo potuto

Google+ presenta delle varianti e delle nuove funzionalità che lo contraddistinguono da altri social network. Il sistema dei contatti è organizzato e suddiviso in "cerchie" ("circles") liberamente creabili e modificabili dall'utente. In modo predefinito sono già presenti cerchie denominate "amici", "conoscenti", "lavoro", "famiglia", "persone che seguo". Tale sistema mira a realizzare un buon livello di privacy.

Agendo sulle impostazioni è quindi possibile limitare la diffusione dei dati personali, di qualsiasi notizia o pubblicazione, alle varie cerchie.

Un'altra importante funzione di Google+ è detta "Spunti" ("Sparks"). Questa funzione permette di creare dei feed semplicemente dopo aver inserito in un box l'argomento interessato. Si creerà un flusso di contenuti inerenti all'argomento scelto, che saranno poi condivisibili con i nostri amici.

A differenza di Facebook in cui non esistono garanzie sul fatto che il profilo di una persona famosa corrisponda alla sua identità reale, Google+ dispone di un sistema di identificazione visibile tramite un'icona con un visto accanto al nome del profilo. Oltre a questo l'interfaccia di Google+ è di semplice utilizzo e permette anche ai meno esperti di avere un controllo totale del proprio profilo e quindi anche delle persone che possono accedervi e/o mettersi in contatto con l'utente".

Fonte: http://it.wikipedia.org/wiki/Google%2B

Per approfondimenti si veda: http://it.wikipedia.org/wiki/Codice_QR

fare riguardo le più recenti evoluzioni delle tecnologie, spinti anche da una certa curiosità, è nata la necessità di continuare la nostra ricerca e di pensare ad arricchire la nostra proposta didattica introducendo nuovi strumenti e argomenti di studio. La partecipazione dei colleghi e dei soci OPPI non è solo gradita, ma ampiamente sollecitata.

Oltre agli strumenti del Web 2.0 indicati e di altri, già noti e che utilizziamo da tempo⁸, pensiamo di ampliare il discorso introducendo, sempre facendo ferimento al discorso metodologico, l'utilizzo del Tablet Pc, del Libro digitale e di altri aspetti della medialità (realtà aumentata, infografica e crossmedialità) nella didattica.

Argomenti di molto interesse e ricchi di possibilità, di cui si è parlato molto, ma che non sono stati ancora introdotti nell'attività quotidiana della classe, tranne in qualche caso, a causa della loro novità, dei cambiamenti d'impostazione dell'insegnamento e dei mutamenti didattici e organizzativi che il loro utilizzo comporta.

⁸ Presentati nella giornata: " I nativi digitali e gli strumenti del Social Web" all'OPPI



I-T Shape – Una base comune su cui sviluppare approfondite e differenziate competenze informatiche

Pierfranco Ravotto

pierfranco.ravotto@aicanet.it

Titolo	I-T Shape
Programma	LLP – Leonardo da Vinci – TOI
Durata	Biennale
Anno di avvio	2013
Promotore	IT Study (Ungheria)

Partner	ITALIA AICA IT Enrico Fermi di Pontedera UNGHERIA Számalk-Szalézi Vocational Highschool Öveges József Vocational and Grammar School Neumann János Vocational School for Information Technology Makó – Galamb József Agricultural Vocational School University of West Hungary Enterprise Development Foundation of Pest County IRLANDA Irish Computer Society
Sito web	http://it-shape.hu
Sintesi del progetto	L'obiettivo è trasferire al contesto ungherese il modello – syllabus e cerificazione – EUCIP core ed ottenerne l'accreditamento nel sistema di qualifiche ungherese.
Principali prodotti	Indagine rivolta agli insegnanti, agli studenti e a personale e manager di piccole e medie imprese relativa ai bisogni di formazione e qualifiche in ambito IT. Traduzione in ungherese e adattamento del syllabus e degli esami EUCIP core. Course-book e materiali didattici per gli insegnanti e per gli studenti. Sito web del progetto e ambiente di collaborazione e di condivisione online per i docenti. Formazione dei docenti.

I-T Shape é un progetto LLP-Leonardo-TOI promosso dall'organizzazione ungherese IT Study (giá Prompt) con cui ho ormai una lunga consuetudine. Sono stati loro a promuovere – con TENEGEN – il trasferimento in Ungheria del modello SLOOP di formazione in rete dei docenti, poi a trasferire quel modello alla formazione in rete di personale delle piccole imprese con SME 2.0, e sempre loro sono partner nel progetto ITACA di cui abbiamo parlato sul numero di settembre 2012 e su quello di settembre 2013 di questa rivista.

IT-Shape – *I-T Shape European Level Competitive IT Certification for the Hungarian Vocational Education* – é un TOI, un Transfer of Innovation Project. Ció che il progetto intende trasferire al contesto ungherese sono il sistema EUCIP core – syllabus, esami, certificazione – e l'esperienza italiana di utilizzo di tale sistema in un contesto scolastico: quello degli istituti tecnici economici nell'articolazione Sistemi Informativi Aziendali (di cui abbiamo parlato nel numero di dicembre 2011). Per questo i partner italiani sono AICA – che per conto del CEPIS e della ECDL Foundation

gestisce EUCIP in Italia e che ha promosso il progetto di cui sopra – e l'ITE Fermi di Pontedera che é una delle tre scuole che hanno partecipato dall'inizio a quel progetto portandovi il maggior contributo.



Fig. 1 - Il logo del progetto.

Le motivazioni del progetto nascono da due esigenze che vengono dal mercato:

- Il documento "Study on Evaluation of the Implementation of the Communication on "e-Skills for the 21st Century", preparato da Empirica su richiesta della Commissione Europea, indica una "mancanza di e-skills nel mondo del lavoro europeo conseguenza, da un lato, di una crescente carenza di professionisti ICT altamente qualificati e, dall'altro, degli ancora insufficienti livelli di alfabetizzazione digitale tra i lavoratori e i cittadini di molti paesi ... un ostacolo a crescita economica, competitività e occupazione".
- La necessità di personale fornito di "e-business skills". "Utilizzatori
 e professionisti delle ICT hanno scritto Fonstad e Lanivyn (2010)
 devono entrare a far parte della forza lavoro con una forte comprensione del business, "soft skills" e la conoscenza della tecnologia
 all'avanguardia".

Il nome scelto per il progetto intende evidenziare, nel contesto IT, l'esigenza di professionisti *T-shaped*. Con questo termine si indicano professionisti che uniscono una approfondita competenza in uno specifico campo (la linea verticale della T) con la capacità di collaborare con esperti di altri settori grazie anche al possesso di ampie conoscenze (la linea orizzontale). Il promotore – <u>IT Study</u> – ha ritenuto che EUCIP core possa fornire ai professionisti informatici quell'ampia conoscenza di base nel settore informatico su cui si possono innestare professionalità diverse. In particolare l'area Plan del Core è riferita proprio alle e-business skill, alla comprensione del ruolo delle ICT per lo sviluppo degli obiettivi aziendali.

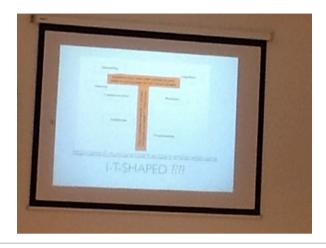


Fig. 2 - Una slide durante il primo meeting del progetto.

Il progetto è appena iniziato e il suo impatto, in quanto progetto di trasferimento, sarà soprattutto sull'Ungheria. Ma sarà interessante anche per la scuola italiana che è, con AICA, donor rispetto al trasferimento e che indubbiamente usufruirà delle idee che emergeranno dall'applicazione in un diverso contesto. Formalmente la scuola coinvolta è una sola, il Fermi di Pontedera. Ma rappresenta un alto numero di scuole italiane, tutte quelle impegnate nel progetto EUCIP core negli ITE ad articolazione Sistemi Informativi Aziendali. Sono, questi ultimi, i discendenti – se è lecito usare questa espressione – dei "ragionieri programmatori" e della sperimentazione Mercurio. La proposta è stata rivolta a questi indirizzi perché – come hanno verificato gli insegnanti delle prime tre scuole coinvolte dal 2011 - "Fermi" di Pontedera, "Romanazzi" di Bari e "Baffi" di Fiumicino – i "contenuti" di EUCIP core ben corrispondono ai tradizionali insegnamenti in particolare di Informatica (aree Build e Operate) e di Economia aziendale (area Plan). Sono 440 in totale gli istituti con questa articolazione e 89 avevano già aderito lo scorso anno - 2012/13 - alla sperimentazione promossa da AICA con il sostegno del MIUR. Altri se ne stanno aggiungendo quest'anno arrivando a coprire circa un terzo del totale.

Gli elementi chiave del progetto sono i seguenti:

• La **logica interdisciplinare**. Il progetto prevede l'inserimento nei programmi del secondo biennio e quinto anno degli argomenti in-

dicati nel Syllabus assegnandone la trattazione non solo ai docenti di Informatica ed Economia aziendale ma anche a quelli di Inglese e Diritto, Matematica e Italiano.

- La **logica CLIL** (*Content and Language Integrated Learning*). Gli esami EUCIP core sono in inglese e si è deciso di non tradurli. Anzi: anche i materiali eLearning sviluppati un ambiente Moodle con learning object e test di autovalutazione dell'apprendimento più test di simulazione dei tre esami sono in inglese.
- La possibilità di ottenere la **certificazione EUCIP Core**, uscendo quindi dalla scuola con uno strumento di valido utilizzo nel mondo del lavoro e della formazione universitaria (crediti).
- La formazione degli insegnanti, offerta da AICA e consistente in quattro incontri – due relativi all'area Plan, uno a quella Build e uno a quella Operate – e nell'utilizzo dell'ambiente di eLearning. (Da quest'anno la formazione sarà svolta non più da "esperti" di AICA ma da insegnanti delle scuole partecipanti).
- La proposta di integrazione di formazione in presenza e formazione in rete, grazie all'ambiente Moodle che AICA ha predisposto e che ogni insegnante ha la possibilità di personalizzare per la propria classe aggiungendo risorse (link, presentazioni, file doc o pdf, video, ...) o attività (forum, compiti, wiki, ...).

Proprio l'esperienza delle scuole potrà fornire stimoli agli insegnanti ungheresi aprendo anche la strada al costituirsi di una comunità transnazionale che scambi esperienze e risorse didattiche. E interessante sarà, sicuramente, il ritorno che ne riceveremo.



Mozilla Open Badges

Pierfranco Ravotto

pierfranco.ravotto@gmail.com



I badge di Mozilla derivano, si dice, da quelli dei BoyScout: i "distintivi" che indicano le <u>Specialità</u> per gli Esploratori e le Esploratrici e le <u>Capacità</u> per i Lupetti. Probabilmente è per questo che fra le prime organizzazioni a rilasciare i badge di Mozilla c'è – si veda: <u>badge issuers</u> – "Girl Scouts of Greater Chicago and Northwest Indiana". In ottima compagnia visto che nell'elenco compaiono NASA, OpenUniversity, Intel, NYC Department of Education, Disney-Pixar, University of Pittsburgh Learning Research and Development Center e l'italiana DIDASCA.

DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE CON LE TIC



Fig. 1 – Distintivi di specialità cuciti sull'uniforme di uno scout polacco. (da <u>Wikimedia Commons</u> CC By, SA)

I badge sono, secondo Halavais, distintivi digitali, virtuali, che comunicano informazioni alle persone riguardo ad altri utenti presenti nel web. Le informazioni comunicate dai Mozilla badge sono relative alle competenze. "Get recognition for skills you learn anywhere" recita lo slogan sulla home page dei Mozilla Open Badge. Potremmo tradurre: "Dai evidenza dei saper fare che hai acquisito, ovunque tu li abbia acquisiti."



Fig. 2 - La home page del sito openbadges.org.

Il video "A short story about open badges" ben racconta (in inglese) il senso del progetto promosso – con la MacArthur Foundation e con HASTAC – da Mozilla, una "comunità internazionale di appassionati di tecnologia, di pensatori e di creatori che collaborano per mantenere il Web vivo e accessibile, in modo che tutte le persone nel mondo possano contribuire in modo informato e diventare creatori del Web", comunità fino ad ora nota principalmente per lo sviluppo di FireFox.

"Un badge digitale – viene detto sul sito – è una rappresentazione online di una abilità (skill) che hai acquisito. Gli open badge portano quel concetto più avanti permettendo la verifica di abilità, interessi e risultati attraverso organizzazioni "credibili".

E poiché il sistema è basato su uno standard aperto, puoi combinare più distintivi rilasciati da soggetti diversi per raccontare la storia completa dei risultati che hai raggiunto – sia online che offline. Puoi mostrare i tuoi badge ovunque vuoi sul web, e condividerli a fini lavorativi, di istruzione o di apprendimento permanente".

Un'immagine, quella in Figura 3, esplicita bene il concetto.

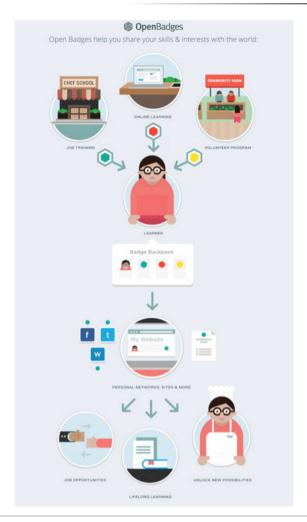


Fig. 3 - Usare i Mozilla open badge.

Una persona può formarsi sul lavoro, partecipare a un corso di formazione in eLearning, svolgere attività di volontariato (e, ovviamente, anche seguire corsi di formazione formali). Se le diverse organizzazioni, enti, associazioni coinvolte rilasciano dei badge, allora la persona li può inserire tutti nel proprio *Backpack Mozilla*, e poi su una propria pagina web, o su Facebook, Twitter, ... o nel proprio CV. E giocarseli nella ricerca di lavoro, nel proprio percorso di lifelong learning o per chissà quali nuove opportunità.

Ognuno può, registrandosi, ottenere un *backpack*, uno zaino, in cui accumulare – o su cui cucire, se vogliamo mantenere la metafora dei distintivi scout – i badge man mano che li si accumula.



Fig. 4 - Lo zainetto personale.

Ecco, in figura 5, un esempio di backpack, quello di George.

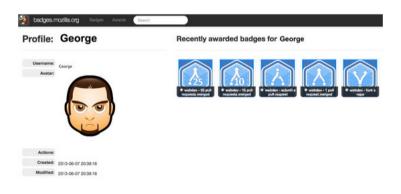


Fig. 5 – Lo zainetto di George.

George ha acquisito 5 badge (tutti rilasciati da Mozilla nel progetto web development). Ma cosa indica ciascun badge? per esempio: l'ultimo a destra? Cliccando sul badge ecco che si va ad una pagina di informazioni (Figura 6).

Fig. 6 - Dettaglio del badge.

Questo è infatti un aspetto centrale del progetto: ogni badge è ricco di informazioni – metadati inseriti da chi lo emana – con link all'ente/ organizzazione che lo rilascia, con i criteri in base al quale viene rilasciato ad una persona e con evidenza che la persona che lo espone lo ha effettivamente ricevuto.

Come indica il termine *open* l'intero sistema è "non proprietario" e basato su software opensource. Supponiamo che un ente/organizzazione intenda rilasciare un badge a chi abbia seguito con successo un certo corso (in presenza o online) o abbia superato un esame, ecco che dovrà creare il badge rispettando lo standard che permette la comunicazione descritta nella Figura 8, inserirvi i metadati previsti, metterlo sul proprio sito e consentire alle persone cui il badge viene concesso di inserirlo nel proprio Backpack. Il possessore del badge potrà riprodurlo su un proprio blog, CV, o sul proprio profilo in un social network. Cliccando sul badge, chiunque avrà la possibilità di verificare chi lo ha emesso e a quali condizioni.

MOZILLA OPEN BADGE INFRASTRUCTURE



Fig. 7 - Descrizione dell'infrastruttura.

Per chi utilizza Moodle l'operazione di creazione e assegnazione del badge è già inserita – a partire dalla versione 2.5 – nel sistema ed è facile da usare, come mostrato in diversi video, facilmente individuabili su YouTube, per esempio in <u>questo</u>

Come sempre. Cosa ne pensate? avete già accumulato, magari al termine di un MOOC, dei badge? Conoscete esempi italiani di rilascio di open badge? Ne discutiamo nel gruppo Bricks su Facebook.