

# Insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria: strumenti per la progettazione curricolare

Davide Capperucci • Università di Firenze – [davide.capperucci@unifi.it](mailto:davide.capperucci@unifi.it)

## English teaching in primary schools: instruments for curriculum design

Il presente contributo affronta il tema dello sviluppo delle competenze progettuali degli insegnanti di lingua inglese nella scuola primaria. Esso indaga alcune questioni epistemologiche e metodologiche legate alla progettazione del curriculum per competenze, facendo riferimento a come queste sono affrontate nella scuola primaria.

A livello operativo-didattico viene proposto un modello progettuale per “unità di competenza”, denominato EFL UdC Mod., sperimentato in diversi percorsi di ricerca-formazione realizzati nella scuola di base.

**Parole chiave:** insegnamento della lingua inglese, progettazione didattica, scuola primaria, curriculum, competenze

This paper focuses on the development of design competences for EFL teachers in primary school. It addresses some epistemological and methodological aspects of curriculum design competence with particular reference to how this is dealt with in primary schools.

A competence design model based on the “competence unit” called the EFL CUD-Mod., is proposed. This model has been experimented in a variety of research projects conducted in primary schools.

**Keywords:** english language teaching, instructional design, primary school, school curriculum, competences

175

esperienze

# Insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria: strumenti per la progettazione curricolare

## 1. Introduzione

L'insegnamento dell'inglese come lingua straniera nella scuola primaria rappresenta un aspetto importante che negli ultimi decenni ha coinvolto molti Paesi dell'Unione Europea (European Commission, 2011; OECD, 2013). Parallelamente allo sviluppo di politiche comunitarie e nazionali sull'apprendimento linguistico, la riflessione pedagogica e glottodidattica su questi temi ha dedicato un'attenzione crescente alle questioni curricolari e a come insegnare una seconda lingua o più lingue straniere in modo efficace. Questo richiede a monte una competenza specifica degli insegnanti nella progettazione del curricolo, che deve essere curata con attenzione e rigore metodologico sia nella formazione iniziale che in quella in servizio (Calvani, Menichetti, 2015; Paparella, 2009).

Già a partire dalla fine degli anni Settanta del secolo scorso l'affermarsi delle teorie curricolari nella scuola italiana ha segnato il declino del modello scolastico basato sui programmi didattici. Nel 1977, infatti, con la pubblicazione dell'edizione italiana del volume di L. Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, con il titolo *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, viene evidenziata l'esigenza del superamento degli approcci nozionistici sostenuti dalla pedagogia neoidealista a favore di una pianificazione didattica in grado di coniugare i differenti bisogni formativi degli alunni, le risorse del territorio e molteplici metodologie di insegnamento-apprendimento. Tra gli studi italiani sul curricolo di quegli anni<sup>1</sup> si distingue soprattutto la lezione di C. Pontecorvo, la quale nel 1979 scriveva:

[...] la nozione di curricolo, che dovrebbe a nostro parere sostituire quella più tradizionale di "programma" per molte ragioni: innanzitutto in quanto è più comprensiva, perché non include solo una scelta (e, meno che mai, un elenco) di contenuti, come nei tradizionali programmi ministeriali, bensì indica anche obiettivi, metodi di insegnamento e di apprendimento, materiali didattici e soprattutto richiede di considerare l'allievo nelle sue preliminari abilità, conoscenze, motivazioni. Ma la ragione più importante è che tale nozione comporta un lavoro attivo di progettazione da parte degli insegnanti (come singoli o come gruppo che collabora nell'ambito della scuola), che è una delle più importanti componenti di una nuova professionalità dell'insegnante, e consiste nel saper compiere una progettazione didattica, nel saper tradurre i contenuti culturali in termini di attività formative e di operazioni mentali e pratiche degli allievi (Pontecorvo, 1979, pp. XX).

1 In questa sede ci limiteremo solo ad alcuni dei principali studi condotti a livello nazionale, non potendo estendere la riflessione anche alle ricerche condotte nel Nord America e in Europa, a cui buona parte degli studi italiani comunque fa riferimento.

Il curricolo, pertanto, diventa motivo di rottura e di critica alla tradizione pedagogico-scolastica centrata sull'erudizione, sull'acculturazione, sulla trasmissione dei saperi per dare voce all'intenzionalità, alla personalizzazione e alla flessibilità dei percorsi didattici. Il valore formativo del curricolo si basa sulla relazione dialettica che il bambino, in quanto soggetto epistemico, instaura con i saperi, originando un processo di «acquisizione di forma» che è peculiare, personale, situato, contestualizzato. Come sostenuto anche da Maragliano e Vertecchi (1978), il curricolo non rimanda alla «neutra definizione di contenuti educativi o di soluzioni tecniche di apprendimento», ma prende in considerazione la complessità delle condizioni che riguardano i processi di insegnamento-apprendimento, per cui a partire dalla progettazione devono essere considerate sia le dimensioni sociali, psicologiche e contestuali che quelle scientifico-culturali e istituzionali all'interno delle quali il processo di formazione si realizza.

Riprendendo alcuni degli studi di Scurati (1977), Pellerey (1994), Frabboni (1987) e Vertecchi (1994), la transizione dalla «cultura del programma» alla «cultura del curricolo», richiede quattro fattori di cambiamento: 1) l'abdicazione rispetto ad un modello ideale di alunno, i cui bisogni formativi possono essere predeterminati e standardizzati, giustificando così una didattica uguale per tutti; 2) la valorizzazione dell'intenzionalità dell'atto educativo che deve essere progettato e organizzato per rendere la didattica più efficace e implementabile; 3) la definizione di percorsi didattici personalizzati calibrati a partire dai bisogni formativi dei bambini, dai loro livelli di partenza, dalle loro potenzialità nella prospettiva della valorizzazione dell'identità e della storia di ciascuno; 4) la trasparenza e la collegialità delle scelte educativo-didattiche da esplicitare all'interno del patto formativo che la scuola attiva con gli alunni e le loro famiglie. Tutti questi aspetti indagati dalle teorie sul curricolo riguardano anche l'insegnamento-apprendimento della lingua inglese come lingua straniera.

Il presente contributo nella prima parte affronta alcuni aspetti epistemologici e metodologici legati all'insegnamento della lingua inglese a *young learners*; nella seconda invece propone un modello progettuale per competenze, basato sul dispositivo delle «unità di competenza», sperimentato in alcuni progetti di ricerca-formazione realizzati nella scuola primaria.

## 2. Didattica della lingua inglese nella scuola primaria: progettazione e innovazione curricolare

Lo sviluppo di competenze progettuali costituisce un aspetto fondamentale del profilo professionale di tutti i docenti (Perrenoud, 1999, 2010; Danielson, 2007, 2011; Kyriacou, 2007; Toch, Rothman, 2008; Cochran-Smith, Zeichner, 2010; Feistritzer, Griffin, Linnajarvi, 2011; Bandini, Calvani, Falaschi, Menichetti, 2015) e questo vale anche per coloro che si occupano dell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera nella scuola primaria (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, McEvoy, 2004; Grenfell, Kelly, Jones, 2003).

Secondo quanto previsto dagli Ordinamenti scolastici italiani, dette competenze progettuali devono tenere presente quanto contenuto nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (MIUR, 2012). Queste ultime rappresentano il curricolo nazionale che tutte le scuole del primo ciclo sono chiamate ad attuare e pertanto costituiscono un punto di riferimento costante per la progettazione degli interventi didattici.



Al fine di fornire orientamenti comuni a supporto del lavoro degli insegnanti le *Indicazioni Nazionali* hanno definito in modo chiaro due aspetti, che saranno approfonditi nei paragrafi successivi:

1. le finalità e i fondamenti epistemologici dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria;
2. l'individuazione di specifiche competenze, conoscenze e abilità da perseguire nell'arco dei cinque anni di insegnamento obbligatorio della lingua inglese.

### 2.1 Finalità e fondamenti epistemologici dell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera nella scuola primaria

Per quanto riguarda la cornice culturale di riferimento per l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera, nelle *Indicazioni Nazionali* vengono individuati alcuni criteri-guida generali a garanzia dell'unitarietà e equità del sistema d'istruzione. Nel sottolineare il valore formativo e didattico dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria, le *Indicazioni* attribuiscono all'apprendimento della lingua inglese, oltre che della lingua materna, due finalità ben precise:

1. sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale all'interno di una società complessa, multietnica e globalizzata;
2. acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui l'alunno vive e anche oltre i confini del territorio nazionale.

In funzione del raggiungimento delle finalità di cui sopra, si riportano alcuni criteri-guida desunti dalle *Indicazioni*.

*a. Competenze nelle lingue straniere e cittadinanza europea.* Attraverso l'incontro con altre lingue comunitarie, l'alunno matura progressivamente consapevolezza della cittadinanza europea, per cui possedere un repertorio diversificato di risorse linguistiche e culturali diventa uno strumento per interagire con gli altri, anche quando l'altro appartiene a contesti geografici e culturali molto distanti. Infatti grazie allo studio di più lingue, l'alunno impara a riconoscere l'esistenza di differenti sistemi linguistico-culturali e sperimenta la varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi, comunicare, trasmettere emozioni (Sercu, 2006; Garrido, Álvarez, 2006).

*b. Orizzontalità e verticalità dell'apprendimento-insegnamento dell'inglese come lingua straniera.* Per fare in modo che l'apprendimento dell'inglese diventi un'attività fortemente formativa, nella misura in cui concorre allo sviluppo e alla costruzione della persona rispetto al contesto locale e globale in cui l'alunno è inserito, è necessario che l'insegnamento dell'inglese non sia un evento episodico, frammentato, scollegato dal resto del curriculum, ma è fondamentale che esso sia progettato individuando raccordi orizzontali con le altre discipline e sviluppato in verticale rispetto alla progressione delle conoscenze e delle competenze da maturare nel passaggio da un ordine di scuola all'altro. L'orizzontalità e la verticalità del curriculum di inglese vanno lette anche nella prospettiva della costruzione di un raccordo sempre più sinergico tra gli apprendimenti formali, che l'alunno acquisisce a scuola, e quelli non formali e informali, propri dell'extrascuola. Rispetto alla lingua inglese questa dimensione trasversale che lega i contesti di vita e di apprendimento del bambino è molto forte, infatti nella vita di tutti i giorni egli si trova



ad interagire, anche inconsapevolmente, con espressioni linguistiche, termini, locuzioni, modi di dire in lingua inglese, veicolati per lo più dai mezzi di comunicazione di massa e da internet, che per lui sono familiari in quanto già appartenenti al proprio patrimonio linguistico. Tutto questo non costituisce per il bambino uno *shock linguistico*, ovvero un rifiuto per tutto ciò che non si capisce pienamente nella e della nuova lingua. L'abitudine all'uso di parole prese in prestito da altre lingue assume un carattere di assoluta naturalezza e spontaneità, per cui esse non sono percepite come estranee proprio perché legate al lessico comune, ad attività, situazioni e forme di interazione presenti costantemente nella vita di tutti i giorni (Tomlinson, 2011).

c. *Raccordi interdisciplinari e "nuovo umanesimo"*. È importante prevedere degli spazi di progettazione comune tra l'inglese e le altre discipline (Gibbons, 2002), dando attuazione al concetto di "nuovo umanesimo" presente nelle *Indicazioni Nazionali*, per mettere l'alunno nelle condizioni di riconoscere le relazioni che intercorrono tra il suo microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta, poiché ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona e per contro ogni persona è responsabile del futuro dell'umanità (MIUR, 2012, p. 11). Per educare i bambini a questa consapevolezza e a questa responsabilità è necessario possedere un ampio bagaglio di conoscenze, che tuttavia non deve essere interpretato come l'accumulo di tante informazioni, ma come piena padronanza dei singoli ambiti disciplinari unita alla capacità di elaborare molteplici connessioni a livello interdisciplinare (Nigris, 2012). La progettazione, realizzata attraverso il coinvolgimento di tutti gli insegnanti del *team*, può diventare un'area di intervento funzionale non solo allo sviluppo linguistico, ma anche allo sviluppo cognitivo e alla costruzione di abilità trasversali quali il *bridging* (Feuerstein & Hoffman, 1988), che prevede la maturazione di un pensiero reticolare per mezzo del quale il bambino mobilita conoscenze apprese in contesti e discipline differenti per strutturare e risolvere un problema. In questo senso si opera non più all'interno della singola disciplina ma secondo una prospettiva metacognitiva propria dell'*imparare ad imparare*.

d. *Rapporto tra lingua madre e inglese come lingua straniera*. Entrando più nello specifico del rapporto tra la lingua inglese e lingua madre, particolare cura deve essere destinata fin dalla classe prima alle differenze fonologiche e di pronuncia, affinché non si generino difficoltà nella comprensione e nella produzione orale. A tal riguardo è opportuno che l'insegnante stimoli la maggiore capacità del bambino rispetto all'adulto di appropriarsi spontaneamente di molteplici modelli di pronuncia e intonazione per attivare nel modo più naturale possibile un sistema plurilingue (Celce-Murcia & McIntosh, 1991).

e. *Metodologie per l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera: centralità dell'approccio comunicativo*. Sul piano metodologico è opportuno privilegiare un approccio comunicativo all'apprendimento della lingua inglese, anche in virtù dei diversi sistemi di codifica dei fonemi in grafemi esistenti tra la lingua inglese e la lingua italiana. L'uso del parlato pertanto dovrà essere introdotto in maniera fortemente strutturata da parte dell'insegnante, ma vissuto in modo assolutamente naturale da parte del bambino, meglio se presentato attraverso attività ludiche, creative, interattive, anche con il supporto di altri linguaggi non verbali quali la musica, il movimento, le immagini, ecc. (Shin, 2006; Herrell, Jordan, 2015).

A livello di scuola primaria è sconsigliato un approccio all'apprendimento dell'inglese di tipo grammaticale, che oltre a compromettere la motivazione all'apprendimento del bambino, potrebbe generare confusione tra sistemi linguistico-grammaticali e sintattici molto diversi (Savignon, 1991). Infatti le *In-*



*dicazioni Nazionali* prevedono come compito riservato alla scuola secondaria di primo grado quello di guidare l'alunno a riconoscere, rielaborare e interiorizzare modalità di comunicazione e regole della lingua straniera in modo tale che queste vengano applicate con autonomia e consapevolezza crescenti. È opportuno invece prevedere una graduale integrazione degli elementi della nuova lingua nel sistema della lingua madre, e di eventuali altre lingue in possesso dell'alunno, ampliando e differenziando le varie componenti linguistiche (aspetti fonico-acustici, articolatori, sintattici e semantici) (Richards, Rodgers, 2014; Hiep, 2007).

*f. Sviluppo graduale delle competenze di scrittura.* Quest'ultima deve essere presentata in maniera graduale, e meglio se a partire dalla classe terza, limitatamente alla scrittura di parole-chiave da inserire in mappe concettuali, schemi, semplici espressioni legate al vissuto del bambino per arrivare alla composizione di brevi descrizioni e presentazioni al termine della classe quinta. Tra le molteplici abilità linguistiche da perseguire attraverso l'insegnamento dell'inglese quella della scrittura nella scuola primaria ha una priorità minore rispetto ad altre, anche in virtù delle difficoltà specifiche di apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia) che solitamente emergono in questo ordine di scuola, e che potrebbero essere in qualche modo incrementate da un approccio all'apprendimento della lingua straniera centrato sulla scrittura (Applebee, 2000).

*g. Insegnamento dell'inglese come lingua straniera, ICT e progetti internazionali.* Fin dalla scuola primaria è consigliabile introdurre metodologie attive e partecipative di insegnamento dell'inglese supportate dalle tecnologie (computer, tablet, lavagne e tavoli interattivi, software didattici, ecc.), in parte utilizzate abitualmente a casa dai bambini, al fine di ampliare spazi, tempi e modalità di interazione tra persone, comunità scolastiche e territoriali (Guerra, 2015; Holbert, Karady, 2009; Mumtaz, 2000). A tal riguardo è importante che la scuola partecipi a progetti europei quali i progetti Comenius, Erasmus + e E-twinning. Questi possono facilitare scambi culturali con scuole e alunni di altri paesi, promuovere attività congiunte e gemellaggi (anche elettronici) dove impiegare la lingua inglese come lingua veicolare e non solo come disciplina di studio. In tal senso l'alunno potrà passare progressivamente da un'interazione centrata essenzialmente sui propri bisogni a una comunicazione attenta ad altri interlocutori, sia coetanei che adulti, sperimentando somiglianze e differenze tra culture, lingue, abitudini personali, tradizioni, ecc. utili a sviluppare una sensibilità interculturale (Lankshear, Knobel, 2003).

*h. Riflessione linguistica e autovalutazione dell'apprendimento.* Con alunni che presentano un alto livello di competenza linguistica, oppure nei casi in cui siano i bambini stessi ad evidenziare aspetti linguistici specifici, convenzioni, regole linguistiche, strutture sintattiche, somiglianze e differenze tra la lingua italiana e la lingua inglese, il docente potrà affrontare con cautela e gradualità semplici aspetti di riflessione linguistica (Byram, 2008). Tali attività possono essere impiegate anche per potenziare la capacità di autovalutazione e consapevolezza del bambino su come si apprende una lingua straniera (e non solo), capacità che è opportuno sviluppare fin dalla scuola primaria con tutti gli alunni (Little, 2005; Butler, Lee, 2010).

## 2.2 Organizzazione del curriculum di inglese come lingua straniera: Profilo dello studente, traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento

Tenendo presenti i criteri-guida sopra richiamati, la progettazione curricolare dell'inglese come lingua straniera deve puntare al raggiungimento di specifici risultati declinati in termini di conoscenze e competenze. In linea con la struttura delle *In-*



dicazioni Nazionali le competenze da perseguire sono indicate *in primis* nel *Profilo dello studente* e poi nei cosiddetti *traguardi per lo sviluppo delle competenze*; le conoscenze e le abilità di ciascuna disciplina invece sono contenute negli *obiettivi di apprendimento*.

Il *Profilo* descrive, in forma essenziale, le competenze riferite a tutte le discipline di insegnamento e a quelle legate al pieno esercizio della cittadinanza che un alunno deve possedere al termine del primo ciclo di istruzione (MIUR, 2012, p. 16). Nel 2015 la C.M. n. 3 sulla “certificazione delle competenze” ha previsto un’articolazione intermedia delle competenze del *Profilo* anche al termine della scuola primaria, evidenziando in questo modo in che misura dette competenze devono svilupparsi in un periodo di istruzione di otto anni (*Tab. 1*).

Ordine di scuola	Indicatori di competenza del <i>Profilo dello studente</i>
<b>Scuola Primaria</b>	È in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana.
<b>Scuola Secondaria di I grado</b>	Nell’incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell’uso delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione.



**Tab. 1: Indicatori di competenza del *Profilo dello studente* riconducibili all’insegnamento dell’inglese come lingua straniera**

I “traguardi per lo sviluppo delle competenze”, che sono “prescrittivi” e comuni a tutte le scuole paritarie e statali del sistema d’istruzione, sono previsti al termine del quinto anno della scuola primaria e costituiscono dei riferimenti “ineludibili” per gli insegnanti, nella misura in cui indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l’azione educativa allo sviluppo integrale dell’allievo (*Tab. 2*). Nella scuola del primo ciclo (primaria e secondaria di primo grado) i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e le scuole devono impegnarsi affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell’unità del sistema nazionale e della qualità del servizio per la scuola primaria. Essi sono riconducibili al Livello A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d’Europa (2001).

L’alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari.
Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
Interagisce nel gioco; comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici e di routine.
Svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall’insegnante, chiedendo eventualmente spiegazioni.
Individua alcuni elementi culturali e coglie rapporti tra forme linguistiche e usi della lingua straniera.

**Tab. 2: Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria**



Gli “obiettivi di apprendimento” indicano in via propositiva le conoscenze e le abilità funzionali al raggiungimento dei “traguardi”, per questo sono meno vincolanti. Quelli proposti nel testo delle *Indicazioni* possono essere ripresi così come sono oppure adattati da ogni singola scuola in base alle proprie esigenze formative e alle specificità degli alunni. Essi sono previsti al termine della classe terza e al termine della classe quinta (Tab. 3).



<b>Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza primaria</b>	
<i>Ascolto</i> (comprensione orale)	Comprendere vocaboli, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano, pronunciati chiaramente e lentamente relativi a se stesso, ai compagni, alla famiglia.
<i>Parlato</i> (produzione e interazione orale)	Produrre frasi significative riferite ad oggetti, luoghi, persone, situazioni note. Interagire con un compagno per presentarsi e/o giocare, utilizzando espressioni e frasi memorizzate adatte alla situazione.
<i>Lettura</i> (comprensione scritta)	Comprendere cartoline, biglietti e brevi messaggi, accompagnati preferibilmente da supporti visivi o sonori, cogliendo parole e frasi già acquisite a livello orale.
<i>Scrittura</i> (produzione scritta)	Scrivere parole e semplici frasi di uso quotidiano attinenti alle attività svolte in classe e ad interessi personali e del gruppo.
<b>Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta primaria</b>	
<i>Ascolto</i> (comprensione orale)	Comprendere brevi dialoghi, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e identificare il tema generale di un discorso in cui si parla di argomenti conosciuti.
	Comprendere brevi testi multimediali identificandone parole chiave e il senso generale.
<i>Parlato</i> (produzione e interazione orale)	Descrivere persone, luoghi e oggetti familiari utilizzando parole e frasi già incontrate ascoltando e/o leggendo.
	Riferire semplici informazioni afferenti alla sfera personale, integrando il significato di ciò che si dice con mimica e gesti.
	Interagire in modo comprensibile con un compagno o un adulto con cui si ha familiarità, utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione.
<i>Lettura</i> (comprensione scritta)	Leggere e comprendere brevi e semplici testi, accompagnati preferibilmente da supporti visivi, cogliendo il loro significato globale e identificando parole e frasi familiari.
<i>Scrittura</i> (produzione scritta)	Scrivere in forma comprensibile messaggi semplici e brevi per presentarsi, per fare gli auguri, per ringraziare o invitare qualcuno, per chiedere o dare notizie, ecc.
<i>Riflessione sulla lingua e sull'apprendimento</i>	Osservare coppie di parole simili come suono e distinguerne il significato.
	Osservare parole ed espressioni nei contesti d'uso e coglierne i rapporti di significato.
	Osservare la struttura delle frasi e mettere in relazione costrutti e intenzioni comunicative.
	Riconoscere che cosa si è imparato e che cosa si deve imparare.

**Tab. 3: Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza e al termine della classe quinta primaria**

### 3. Orientamenti metodologici su come supportare lo sviluppo delle cinque abilità di base

La crescente diffusione dell'insegnamento-apprendimento della lingua inglese con *young learners* (Johnstone, 2002), già a partire dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria ha prodotto un'intensificarsi delle ricerche realizzate a livello internazionale sulle strategie di acquisizione di una o più lingue diverse da quella madre. Quello che molti studi rilevano è il passaggio nella pratica didattica e nelle



metodologie di apprendimento dell'EFL da approcci di provenienza comportamentista, centrati sull'acquisizione degli elementi strutturali della lingua a livello morfosintattico, lessicale e grammaticale, ad approcci ispirati alle teorie socio-costruttiviste, che enfatizzano soprattutto l'importanza di apprendimenti situati, contestualizzati, *meaning-based*, con un focus specifico sulla dimensione comunicativa dell'apprendimento linguistico (Enever, 2011; Garton, Copland, Burns, 2013). In sintesi quello che si cerca di privilegiare e di promuovere è un ruolo attivo e partecipativo dell'alunno in quanto «agente comunicativo», piuttosto che la predisposizione di stimoli esterni dettati dall'ambiente o dagli insegnanti, puntando sullo sviluppo di competenze comunicative attraverso l'interazione con gli altri e la partecipazione ad attività cooperative. L'insegnante in questo caso ha il compito di pianificare e modellare le esperienze linguistiche del bambino, affinché queste si trasformino in esperienze autentiche di apprendimento dove la lingua funge da mezzo per realizzare nuove interazioni e acquisire ulteriori conoscenze e competenze (Pufahl, Rhodes, 2011). Il concetto di autenticità dell'apprendimento, soprattutto se correlato a quello linguistico, è ampiamente trattato in letteratura; come sostiene Breen (1985) esso deve riferirsi almeno a quattro dimensioni, ovvero: l'autenticità dei testi proposti, l'interpretazione che gli alunni danno a detti testi, i compiti richiesti e le situazioni linguistico-comunicative nelle quali i bambini sono coinvolti. Per fare questo è necessario che lo sviluppo delle abilità di base sia realizzato grazie ad attività didattiche ben progettate e definite dall'insegnante, ma al contempo capaci di lasciare spazio alla creatività del bambino, alla dimensione ludica, all'interazione e allo scambio con i compagni. Sarà compito dell'insegnante monitorare attraverso strumenti strutturati e non tutti questi aspetti del processo formativo degli alunni, intevenendo con *feedback* mirati allo scopo di rafforzare elementi fonologici, morfologici, pragmatici, socio-linguistici, ecc.

Come indicato nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (Council of Europe, 2001), le cinque abilità di base rappresentano ad ogni livello le aree attraverso le quali si esprime la competenza linguistica di un soggetto, a fronte delle prestazioni che è in grado di fruire in molteplici contesi comunicativi.

Di seguito riportiamo alcune indicazioni metodologiche che possono essere di aiuto al raggiungimento delle competenze previste dai traguardi e delle conoscenze/abilità degli obiettivi di apprendimento per quanto riguarda l'ascolto, il parlato, la lettura, la scrittura e la riflessione sulla lingua e sull'apprendimento. Dette indicazioni metodologiche possono essere utilizzate dagli insegnanti nella progettazione curricolare per competenze, avvalendosi anche del modello progettuale per *unità di competenza* impiegato nella ricerca presentata nelle pagine successive.

### 3.1 L'ascolto

L'ascolto rappresenta l'abilità linguistica verso la quale, almeno all'inizio, gli alunni incontrano maggiori difficoltà. Questo si verifica perché essi tendono a voler comprendere ogni singola parola di ciò che ascoltano, cosa che di fatto non succede neanche nella prima lingua. In questo caso il lavoro preparatorio al compito di ascolto che l'insegnante predispone è molto importante, infatti è opportuno che egli verifichi il grado di difficoltà della prova di ascolto, nella misura in cui essa deve contenere parole e strutture linguistiche che gli alunni hanno già affrontato



precedentemente. Dopodiché può essere utile illustrare sinteticamente il contesto a cui si riferisce la prova di ascolto, meglio se collegato a situazioni vicine al vissuto del bambino. Nella realtà la capacità di ascolto è supportata da una molteplicità di stimoli situazionali, non solo uditivi ma anche visivi, legati alla familiarità del luogo, al linguaggio corporeo, alle azioni che si verificano in quel determinato contesto, ecc. In un compito scolastico, anche se simulato e reso il più autentico possibile, tutti questi aiuti non sempre sono presenti, per cui è importante che l'insegnante anticipi il contesto dell'attività di ascolto per permettere la decodifica dei messaggi. Indicato qual è il contesto a cui si riferisce la prova di ascolto, l'insegnante può porre alcune domande di *pre-listening* per verificare le risposte degli alunni e il loro grado di familiarità con il compito. In questa fase le domande servono anche a richiamare il lessico necessario per comprendere il contenuto generale dell'attività di ascolto.

È importante che il bambino si senta a suo agio, per cui è bene ripetere l'attività di ascolto più volte, invitando gli alunni almeno durante il primo ascolto a non prendere appunti, o a distrarsi guardando immagini, disegni o altro, ma a concentrarsi solo sul testo per comprenderne almeno il significato generale. Gli ascolti successivi serviranno a rafforzare la decodifica delle informazioni. In questo caso può essere utile fissare alcuni concetti o parole-chiave contenute nel testo. Ultimato l'ascolto l'insegnante porrà alcuni quesiti rivolti all'intera classe, e anziché confermare o meno l'esattezza delle risposte, si limiterà ad annotarle per poi ripetere nuovamente l'ascolto; solo alla fine indicherà le risposte corrette alle domande poste. In lezioni successive, effettuato nuovamente l'ascolto, potranno essere posti quesiti anche a livello individuale (Goh, Taib, 2006).



### 3.2 Il parlato

Come dimostrato da molte ricerche (Bailey, 2007; Grugeon, Hubbard, Smith, 2005; Tsiplakides, Keramida, 2009) la competenza legata alla produzione orale procede di pari passo con la capacità di ascolto e comprensione maturata dall'alunno. Sebbene l'insegnante sia tenuto ad esprimersi oralmente in modo naturale, utilizzando anche forme verbali e parole che il bambino non conosce, per potenziare il parlato è fondamentale che l'insegnante tenga presente qual è il livello di competenza che l'alunno possiede in questo ambito e di conseguenza proporre attività di *speaking* adeguate a chi ha ancora un vocabolario limitato. Fin dalle prime classi potrà avvalersi di materiali integrativi come immagini, disegni, *flash cards*, ecc. Con gli alunni delle classi terminali (classi quarte e quinte), sarà compito dell'insegnante invitare gli alunni ad esprimersi in maniera più personale e autonoma facendo riferimento alle strutture linguistiche e alle situazioni comunicative affrontate. In questo caso è importante che la correzione di eventuali errori di pronuncia, di costruzione della frase, di lessico siano evidenziati in modo formativo, al fine stimolare la capacità di esprimersi oralmente senza la preoccupazione di dover fare tutto correttamente. L'errore, infatti, va visto come un'opportunità per migliorarsi e non come un qualcosa di negativo da stigmatizzare.

Per quanto riguarda le attività didattiche da utilizzare per sviluppare il parlato è possibile fare ricorso all'uso di canzoni, *chant*, poesie, filastrocche, meglio se divertenti e dal ritmo incalzante, da accompagnare anche con i movimenti del corpo, il battito delle mani, dei piedi e così via. Oltre a questo è opportuno impiegare, lavorando a coppie o in piccoli gruppi, modelli testuali precostituiti da riprodurre e da mimare, per poi lasciare spazio a forme comunicative più spontanee dove gli

alunni possono scegliere tra diverse alternative che l'insegnante è in grado di controllare e monitorare.

Va inoltre precisato che le attività di *speaking* non devono essere fini a se stesse, i bambini infatti sono i primi a percepire la meccanicità e la stereotipicità di un compito, con un conseguente abbassamento del livello di motivazione e di interesse. È importante pertanto che le attività legate al parlato siano rese il più autentiche possibili, che siano ricondotte a situazioni di vita reale in cui il bambino può avere realmente bisogno di comunicare con un'altra persona, ponendo domande e fornendo risposte. Un *setting* comunicativo autentico può essere individuato anche a partire dal contesto della classe, da situazioni, eventi, problemi concreti che la classe sta vivendo in quel momento, quali l'arrivo di un nuovo compagno, una visita scolastica, una festività, un fatto di cui tutti gli alunni sono a conoscenza. Una raccomandazione generale per tutte le attività legate al parlato è che gli alunni utilizzino il più possibile l'inglese come lingua per comunicare, evitando, se in difficoltà, il ricorso alla lingua madre. Sull'uso della lingua madre in chiave sussidiaria ci sono punti di vista diversi, alcuni autori sostengono che in taluni casi questa sia utile, altri ne sconsigliano l'utilizzo. Chi scrive è più concorde con questa seconda posizione, infatti riteniamo sia opportuno limitare il più possibile il ricorso alla lingua madre ogni qualvolta il bambino si trova di fronte ad un problema comunicativo, per non generare situazioni artificiose e mantenere alto il grado di autenticità dei compiti proposti. In caso di difficoltà gli alunni potranno utilizzare altri canali espressivi, ricorrendo ad immagini, gesti, *cards* per richiesta di aiuto, ecc.



### 3.3 La lettura e comprensione

Nel promuovere un approccio comunicativo all'apprendimento della lingua inglese la lettura va considerata con molta attenzione, soprattutto nei primi anni della scuola primaria quando il bambino sta iniziando ad apprendere le tecniche di lettura nella lingua madre. In questa fase è opportuno evitare qualsiasi forma di interferenza tra le due lingue soprattutto alla luce delle diverse regole di decodifica dei grafemi in fonemi presenti nella lingua inglese rispetto ad altre lingue comunitarie come quelle neolatine. Capita molto spesso che siano i bambini stessi a notare differenze nel modo di leggere nella lingua madre e in inglese, per cui soprattutto all'inizio è opportuno non rimarcare troppo queste differenze e associare semplicemente il suono della parola alla sua forma scritta.

La lettura, al pari delle attività di ascolto, può risultare noiosa e per alcuni versi anche frustrante, per l'incapacità dell'alunno di comprendere quanto ha appena letto. Anche in questo caso non è necessario che l'alunno comprenda pienamente tutte le parole che legge, ma è fondamentale che riesca a cogliere il significato della frase, del comando, del breve brano che ha letto, e in seconda battuta ricercare all'interno di esso le informazioni che gli servono.

Per stimolare gli alunni alla lettura è molto importante proporre testi che siano accattivanti, divertenti, capaci di stimolare la curiosità del bambino. La scelta di un testo da leggere, ancor prima delle difficoltà linguistiche, deve essere basata sull'interesse e sul piacere che il bambino può provare nel leggere quanto proposto dall'insegnante (Harris, 2005). Anche in questo caso le attività di prelettura ricoprono una funzione molto significativa, poiché introducono il bambino rispetto a quello che andrà a leggere, fornendo informazioni utili alla comprensione. In questo caso attraverso domande o l'uso di immagini, video, suoni, rumori, ecc. l'insegnante può fornire informazioni sull'argomento della lettura, richiamare al-

cune parole-chiave, stimolare la curiosità dei bambini verso ciò che di lì a poco andranno a leggere, riprendendo così alcuni particolari che poi ritroveranno nel testo. La scelta del brano deve riguardare semplici testi, meglio se accompagnati da immagini relative al contenuto. In base agli obiettivi che l'insegnante si è dato può far precedere la lettura individuale da una sua lettura ad alta voce, prestando attenzione all'intonazione e al ritmo. Durante la lettura individuale del bambino è opportuno che il docente fornisca tutti gli aiuti necessari affinché gli alunni non si scoraggino e smettano di leggere (Goswami, Ziegler, Dalton, Schneider, 2003).

Un altro modo per sostenere l'interesse per la lettura è quello di trasformare il testo scelto in una breve sceneggiatura, assegnando ad ogni bambino un ruolo da interpretare o una situazione da mimare. In questo caso è importante verificare che gli alunni abbiano effettivamente compreso ciò che stanno interpretando anziché concentrarsi soltanto su ciò che stanno dicendo (Cabrera, Martínez, 2001; Bazo, Peñate, 2000).

### 3.4 La scrittura



Ciò che abbiamo detto in merito alla propedeuticità della lettura vale anche per la scrittura. Il bambino procederà gradualmente dalla copia alla scrittura di single parole, brevi frasi, piccoli brani come descrizioni, semplici storie, dialoghi inerenti situazioni a lui familiari (casa, scuola, famiglia, amici, hobby, giochi, cibo, animali, ecc.) (Pysarchyk, Yamshynska, 2015).

Poiché a livello di scuola primaria molti alunni non sono ancora in grado di costruire un testo autonomamente, se non nelle classi terminali, è importante che a questa attività sia dedicato il tempo necessario, partendo anche dalla presentazione di modelli predisposti dall'insegnante che, una volta scomposti, i bambini dovranno ricomporre. In un secondo momento, una volta acquisito il modello, procederanno a scriverne uno simile in maniera autonoma. Inizialmente può essere opportuno partire dalla stesura di testi collettivi, ponendo domande ai bambini su cosa riportare nel testo, perché sviluppare la storia in un modo piuttosto che in un altro, come scegliere il finale, ecc. Altrimenti la scrittura di una semplice storia potrebbe partire dalla lettura di un'immagine, di una foto, di un disegno da articolare in frasi, periodi, brevi paragrafi. Con le classi iniziali può essere utile ricorrere all'abbinamento di immagini e frasi oppure, data una sequenza di immagini ordinate in successione, invitare i bambini a descriverle sinteticamente. Dal punto di vista della collocazione delle attività di scrittura all'interno di un'unità di lavoro è consigliabile che queste vengano poste alla fine, dopo che i bambini hanno avuto modo di lavorare sulle strutture linguistiche e sul vocabolario a livello orale tramite attività di *listening* e *speaking* (Reichelt, 2009).

Concluse le attività di scrittura emergeranno sicuramente degli errori, anche in questo caso è importante che l'insegnante non enfatizzi la gravità o il numero degli errori, ma che utilizzi quelli più frequenti in termini di valutazione formativa (Hattie, 2009), ritornando in seguito sulla loro correzione sia a livello individuale che collettivo (Bitchener, Young, Cameron, 2005). In questo senso è consigliabile prevedere anche giochi estersi a tutta la classe dove, a partire dagli errori presenti nei testi degli alunni, viene ricercata la soluzione corretta. Occorre dedicare del tempo anche all'autocorrezione degli errori, riproponendo *in primis* quelli fatti dal singolo bambino e poi quelli di altri compagni di classe. Questo genere di attività a partire dalla scrittura possono alimentare processi spontanei di riflessione sulla lingua, per mezzo dei quali i bambini si interrogano sulle specificità della lingua

inglese, sulle regole che la caratterizzano e sulle differenze/similitudini esistenti con la lingua madre.

### 3.5 *La riflessione sulla lingua e sull'apprendimento*

La riflessione sulla lingua è opportuno che sia avviata negli ultimi anni della scuola primaria, a partire (anche) dalle osservazioni che provengono dagli alunni. Essa rappresenta un'attività trasversale a tutte le altre abilità, poiché mette il bambino nelle condizioni di confrontarsi con la struttura e il modo di pensare sotteso alla grammatica della lingua. Nella scuola primaria non è né richiesto né consigliabile che questa attenzione alle regole della lingua venga condotta in maniera organica e sistematica, ma può invece essere trattata quando se ne presenta l'opportunità in base alle riflessioni che i bambini sono soliti fare sulla lingua. In questo senso, già molto precocemente essi sono in grado di riconoscere alcune differenze linguistiche, ortografiche e morfosintattiche esistenti tra la lingua madre e la lingua inglese e proprio a partire dalle loro domande possono prendere avvio attività che mettono a confronto peculiarità di diversi sistemi linguistici.

Sul piano operativo sono molteplici i fronti su cui operare, da quello lessicale a quello semantico, comunicativo, pragmatico, morfo-sintattico. Possono, infatti, essere proposti giochi linguistici su parole che presentano suoni simili oppure su altre che hanno la stessa pronuncia ma forme scritte diverse, sulle corrispondenze esistenti o meno tra grafemi e fonemi, sulle eccezioni legate al genere e al numero, sui significati ecc. Dal punto di vista prettamente morfo-sintattico possono essere condotte riflessioni sulla struttura della frase e sulla posizione degli elementi che la compongono (soggetto, predicato, complementi), sulle coniugazioni dei verbi, sulle strutture linguistiche che non si ritrovano in altre lingue, sulle differenze nella formulazione dei tempi verbali, sulla costruzione delle frasi interrogative e negative, sulla collocazione degli aggettivi, degli avverbi, ecc. L'analisi di questi aspetti linguistici può risultare utile ai fini di una maggiore padronanza e consapevolezza nell'uso della lingua straniera ma anche della lingua madre (Richards, Renandya, 2002).

Per quanto riguarda la riflessione sull'apprendimento della lingua straniera è importante predisporre attività finalizzate espressamente all'autovalutazione da parte dell'alunno, in modo tale che egli possa gradualmente sviluppare maggiore consapevolezza su quali sono i suoi punti di forza e di debolezza nell'apprendimento della lingua inglese. Privilegiando un approccio orientato ad enfatizzare i successi e le acquisizioni dell'alunno piuttosto che i suoi errori, è importante che l'insegnante chieda il parere del bambino in merito all'esecuzione di un compito, che lo inviti a giustificare la scelta di alcuni termini, espressioni, risposte a quesiti, ecc., il perché di eventuali errori, qual è stato il ragionamento che ha compiuto per individuare la risposta corretta tra molteplici opzioni proposte, ecc. Tutte queste informazioni sui processi cognitivi e linguistici che il bambino mette in atto dovrebbero essere registrate dall'insegnante al fine di rilevarne i progressi o le involuzioni nel lungo periodo, allo scopo di costruire delle vere e proprie biografie cognitive in grado di evidenziare come il bambino si relaziona con la disciplina (Mathew, 2012).



#### 4. Progettare l'insegnamento dell'inglese per "unità di competenza": un percorso di ricerca-formazione realizzato con gli insegnanti della scuola primaria

Un'efficace progettazione didattica, oltre ad un solido impianto teorico-metodologico, necessita anche di strumenti operativi in grado di guidare l'azione degli insegnanti. Per la ricerca proposta in questo paragrafo è stato ripreso il modello di progettazione per unità di competenza *UdC Mod.* (Capperucci, Franceschini, Guerini & Perticone, 2016), sperimentato in molteplici progetti di ricerca-formazione realizzati con insegnanti in formazione e in servizio<sup>2</sup>.

La ricerca in questione è stata avviata dall'Università di Firenze e dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana nel corso dell'anno scolastico 2015/2016, all'interno delle *Misure di accompagnamento* per la sperimentazione delle *Indicazioni Nazionali 2012*, con la finalità di sviluppare le competenze progettuali degli insegnanti di lingua inglese della scuola primaria.

Gli obiettivi della ricerca sono stati quelli di: a) costruire un modello condiviso di progettazione curricolare per competenze di lingua inglese; b) verificare il grado di soddisfazione dei docenti in merito al modello progettuale elaborato (*EFL UdC Mod.*) ai fini del loro sviluppo professionale.

Hanno partecipato al percorso di ricerca-formazione 168 docenti di inglese della scuola primaria, di cui 160 "specializzati" e 8 "specialisti", provenienti da 25 istituzioni scolastiche della Toscana. Per ciascuna di esse è stato individuato un docente-referente con funzioni di raccordo tra il gruppo di ricerca, composto da ricercatori universitari, un rappresentante del MIUR e da insegnanti, e le scuole.

Per la composizione del campione è stata adottata una procedura di campionamento a due stadi. In un primo momento sono state individuate 25 istituzioni scolastiche del primo ciclo, non coinvolte nelle precedenti azioni di ricerca-formazione sulle *Misure di accompagnamento* delle *Indicazioni Nazionali*, rappresentative del territorio regionale (mediamente 2 istituti per provincia, 4 per la provincia di Firenze). Poi all'interno di ciascuna scuola campionata sono stati individuati gli insegnanti, tra coloro che nel corso degli ultimi dieci anni avevano realizzato esperienze significative nell'ambito della didattica della lingua inglese, ovvero coordinamento di progetti europei (Erasmus, Comenius, ecc.), realizzazione di esperienze CLIL, attività di E-twinning, documentazione di buone pratiche, proposte didattiche innovative, ecc.

Il disegno e le fasi di realizzazione della ricerca sono stati definiti dal gruppo di ricerca e poi condivisi, attraverso i docenti-referenti, con le scuole e gli insegnanti del campione. Essi sono stati articolati nel modo seguente:

*Fase 1.* Seminario regionale di formazione sul curricolo di lingua inglese nella scuola primaria a partire dalle *Indicazioni Nazionali* e dal *Common European Framework of Reference for Languages*.

*Fase 2.* Somministrazione di un questionario di autovalutazione in ingresso relativo alle competenze progettuali degli insegnanti (*Self-Assessment Questionnaire - SAQuest*).

2 Per un'analisi particolareggiata della struttura della griglia di progettazione per "unità di competenza", dei risultati del progetto pilota del 2010-2012 e di quelli successivi realizzati tra il 2012 e il 2014 (P-B<sub>1</sub>doc e P-B<sub>2</sub>stud), si rimanda ai riferimenti riportati in bibliografia (Capperucci, 2016b).



*Fase 3.* Analisi da parte dei ricercatori e dei 25 docenti-referenti dei modelli progettuali esistenti nelle varie istituzioni scolastiche. In questo caso è stata rilevata una grande eterogeneità di strumenti sia tra gli istituti della rete che all'interno delle singole scuole.

*Fase 4.* Elaborazione da parte dei ricercatori universitari e dei 25 docenti-referenti di una proposta di modello progettuale per unità di competenza (*UdC*), denominato *EFL UdC Mod.* Per dare continuità al lavoro realizzato in altri percorsi di ricerca-formazione condotti a livello regionale è stato ripreso il modello di progettazione *UdC Mod.*, elaborato grazie al Progetto *P-B<sub>1</sub>doc* tra il 2012 e il 2014, integrato con il modello *Va.R.C.Co* per quanto riguarda la costruzione delle rubriche delle competenze da sviluppare (Capperucci, 2016a).

*Fase 5.* Organizzazione di 5 incontri territoriali interprovinciali destinati ai docenti della rete per la condivisione e implementazione del modello *EFL UdC Mod.*

*Fase 6.* Revisione finale del modello progettuale a cura dei ricercatori e dei docenti-referenti, alla luce delle integrazioni apportate dai gruppi di lavoro territoriali.

*Fase 7.* Progettazione di tre unità di competenza da sperimentare nelle classi quinte degli istituti della rete.

*Fase 8.* Sperimentazione nelle classi individuate delle unità di competenza progettate (da febbraio-maggio 2016).

*Fase 9.* Disseminazione delle unità di competenza progettate e dei materiali didattici prodotti all'interno delle scuole della rete attraverso la piattaforma *e-learning* dell'USR Toscana.

*Fase 10.* Valutazione del grado di soddisfazione dei docenti coinvolti nel percorso di ricerca-formazione tramite apposito questionario (*Customer Satisfaction Questionnaire - CSQuest*).

Per valutare l'efficacia del percorso di ricerca-formazione realizzato si è proceduto con:

- il confronto tra le risposte al questionario *QuestP-B<sub>1</sub>doc* (somministrato a docenti curricolari di diverse discipline al termine del progetto *P-B<sub>1</sub>doc* condotto negli aa.ss. 2012-2014) e quelle fornite al questionario in uscita (*CSQuest*) dal campione coinvolto nel percorso di ricerca-formazione *EFL UdC Mod.* (composto soltanto da insegnanti di inglese, a.s. 2015-2016);
- *Test-Retest*, grazie ai questionari *SAQuest* e *CSQuest*, somministrati all'inizio e al termine del percorso di ricerca-formazione *EFL UdC Mod.* In entrambi i casi si è fatto ricorso a questionari semistrutturati i cui item sono stati valutati a partire da una scala Likert a 4 punti (l'analisi dei risultati riportata di seguito ha considerato solo le polarità positive riferite alla sommatoria dei valori riferiti ai punti 3 e 4 della scala). Entrambi i questionari hanno rivelato un buon grado di affidabilità con alfa di Cronbach pari a 0.836 per il *SAQuest* e 0.827 per il *CSQuest*.

Nella Tab. 4 sono riportati i valori percentuali delle risposte ai questionari somministrati agli insegnanti.





N.	Item/Indicatori	Quest P-B <sub>1</sub> doc (2012-14) %	SAQuest EFL UdC (2015) %	CSQuest EFL UdC (2016) %
a1	Conoscenza della struttura e del contenuto delle <i>Indicazioni Nazionali</i> (2012)	97,8	78,5	97,9
a2	Competenze legate alla progettazione curricolare	97,3	67,9	97,2
a3	Costruzione di raccordi tra i “traguardi” e gli “obiettivi di apprendimento”	94,4	66,8	94,2
a4	Individuazione di “traguardi” e “obiettivi di apprendimento” misurabili	57,5	57	59,8
a5	Relazione tra le competenze chiave di cittadinanza e i “traguardi” delle discipline	74,3	55,9	73,9
a6	Descrizione di un traguardo per livelli di padronanza	48,4	44,3	54,6
a7	Individuazione di raccordi interdisciplinari	70,4	71,1	73,9
a8	Selezione attività adeguate alle conoscenze, abilità e competenze da promuovere	60	53,7	64,5
a9	Costruzione di raccordi tra le attività didattiche e le metodologie individuate	62,7	62,6	66
a10	Selezione di prove valide e attendibili per la valutazione di conoscenze e abilità disciplinari	56,8	55,2	56,8
a11	Selezione di prove valide e attendibili per la valutazione delle competenze da promuovere	46,5	44,8	51,4
a12	Costruzione di prove per la valutazione di conoscenze, abilità e competenze	35	42,4	43
a13	Costruzione di rubriche valutative riferite alle competenze da accertare	37,5	42,3	56
a14	Individuazione di criteri di valutazione di una prova per esprimere un giudizio sulla prestazione resa dall'alunno	51	54,6	56,6
a15	Capacità di lavorare in gruppo e fornire il proprio contributo all'interno di comunità di pratica	86,7	83,9	88,8
a16	Capacità di dialogare con i colleghi e di scambiare informazioni, materiali, strumenti, ecc.	83,6	83,7	84,8
a17	Applicazione del modello di progettazione per unità di competenza nella propria esperienza di insegnamento	84,6	/	88,9
a18	Riorganizzazione del proprio modo di fare didattica nella prospettiva delle competenze	67	/	72,1
a19	Progettazione di percorsi didattici personalizzati legati a bisogni formativi specifici	73	/	72,6
a20	Riflessione sulle scelte operate in fase di progettazione a partire dall'efficacia degli interventi didattici	77,4	/	76,8
a21	Riprogettazione degli interventi didattici individuando punti di forza e di debolezza	59,9	/	76,4
a22	Autovalutazione delle proprie competenze professionali	60,4	/	66,3

Tab. 4: I risultati dei questionari QuestP-B1doc, SAQuest, CSQuest

Dall'analisi incrociata delle risposte ai tre questionari fornite dagli insegnanti è possibile individuare in maniera schematica alcuni punti di forza e di debolezza messi in luce dalla presente ricerca relativamente sia allo sviluppo professionale degli insegnanti di inglese della scuola primaria che al grado di soddisfazione rispetto all'applicazione del modello progettuale *EFL UdC Mod.*

Tra i punti di forza possiamo evidenziare:

1. costruzione di un modello condiviso di progettazione curricolare per competenze in grado di supportare il lavoro dei docenti (item a1; a2; a17);
2. costruzione di *unità di competenza* riferite a tutti i “traguardi” della lingua inglese per la scuola primaria previsti dalle *Indicazioni Nazionali* 2012, capaci di raccordare conoscenze, abilità e competenze (disciplinari e di cittadinanza) (item a3; a4; a5; a7);

3. incremento del livello di soddisfazione in merito allo sviluppo di competenze progettuali tra la fase iniziale e quella finale del percorso di ricerca-formazione *EFL UdC Mod.* (cfr. % *SAQuest* e *CSQuest*);
4. individuazione di sinergie più forti tra la progettazione e la realizzazione delle attività in classe a vantaggio di un'intenzionalità educativa aperta alla ridefinizione delle scelte metodologico-didattiche e alla valutazione costante dell'efficacia degli interventi (item a8; a9; a18; a19);
5. rafforzamento del senso di appartenenza ad una comunità professionale aperta al confronto, alla partecipazione e alla condivisione delle scelte educative (item a15; a16);
6. sviluppo di competenze autovalutative in merito alla propria professionalità e alla qualità delle azioni didattiche realizzate (item a20; a21; a22);
7. percezione da parte degli insegnanti di lingua straniera di un superiore livello di competenza progettuale rispetto agli insegnanti di altre discipline curriculari (cfr. % *QuestP-B<sub>1</sub>doc* e *CSQuest*).

Le criticità più diffuse riguardano aspetti tecnico-docimologici connessi ad un uso formativo della valutazione da leggere soprattutto come strumento a supporto dell'apprendimento degli alunni (Hattie, 2012).

Nel dettaglio esse prevedono:

1. individuazione di “traguardi” e “obiettivi di apprendimento” misurabili (item a4);
2. esplicitazione di criteri di valutazione condivisi (item a14);
3. selezione e costruzione di prove valide e attendibili per la valutazione di conoscenze e abilità disciplinari (item a10; a12);
4. selezione e costruzione di prove per la valutazione delle competenze (item a11; a12);
5. costruzione di rubriche valutative riferite alle competenze da promuovere attraverso l'insegnamento delle lingue straniere (item a13).



## 5. Conclusioni

Le competenze progettuali sono un aspetto caratterizzante la professionalità docente poiché guidano l'agire riflessivo dell'insegnante e l'efficacia degli interventi didattici messi in atto. È compito dei docenti saper armonizzare saperi disciplinari, competenze di base, competenze chiave di cittadinanza, strategie didattiche e strumenti di valutazione in funzione della maturazione di apprendimenti sempre più complessi. Pertanto è importante che docenti e ricercatori lavorino assieme alla costruzione di strumenti di progettazione in grado di far avanzare la ricerca e al contempo rinnovare la didattica.

Il modello *EFL UdC Mod.*, pensato per insegnanti di lingua inglese della scuola primaria, a livello empirico si è rivelato uno strumento utile a supportare la pratica progettuale dei docenti, mettendo in evidenza sia alcune criticità presenti nel modello stesso che aspetti della professionalità docente da potenziare. Da qui l'importanza di continuare a realizzare percorsi di ricerca-formazione in grado di costruire una relazione sempre più stretta tra le competenze metodologiche della ricerca educativa e quelle didattiche legate alle pratiche di insegnamento.

## Riferimenti bibliografici

- Applebee A. (2000). Alternative models of writing development. In R. Indrisano, J. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (pp. 90-110). Newark, DE: International Reading Association.
- Bailey K. M. (2007). *Practical English language teaching: speaking*. New York: McGraw-Hill.
- Bandini G., Calvani A., Falaschi E., Menichetti L. (2015). Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPI. *Rivista Formazione Persona Lavoro*, 15, 89-104.
- Bazo P., Peñate M. (2000). Classroom Discourse: Implications for Teachers. *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, 5, 1-11.
- Bitchener J., Young S., Cameron D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of second language writing*, 14(3), 191-205.
- Breen M. P. (1985). Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70.
- Butler Y. G., Lee J. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*, 27(1), 5-31.
- Byram M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Vol. 17. Bristol: Multilingual Matters.
- Cabrera M. P., Martínez P. B. (2001). The effects of repetition, comprehension checks, and gestures, on primary school children in an EFL situation. *ELT journal*, 55(3), 281-288.
- Caena F. (2011). Literature review Teachers' core competences: requirements and development. Brussels: European Commission, Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. Retrieved from: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf) (ver. 21.12.2016).
- Calvani A., Menichetti L. (2015). *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci.
- Capperucci D. (2016a). L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(1), 133-151.
- Capperucci D. (2016b). Strumenti per la costruzione del curricolo: progettare per «unità di competenza» nelle scuole del primo ciclo. *Studi sulla formazione*, 2, 143-170.
- Capperucci D., Franceschini F., Guerin E., Perticone G. (2016). *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Celce-Murcia M., McIntosh L. (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Cochran-Smith M., Zeichner K. M. (Eds.). (2010). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. London & New York: Routledge.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: CoE.
- Danielson C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational Leadership*, 68(4), 35-39.
- Danielson C., McGreal T.L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional learning*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Enver J. (Eds.) (2011). *ElliE. Early Language Learning in Europe*. London: The British Council.
- Feistritz C. E., Griffin S., Linnajarvi A. (2011). *Profile of teachers in the US, 2011*. Washington, DC: National Center for Education Information.
- Feuerstein R., Hoffman M. B. (1988). *Teacher's guides to the Feuerstein instrumental enrichment Program*. Washington DC: Curriculum Development Associates Inc.
- Frabboni F. (1987). *Dal curricolo alla programmazione*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Garrido C., Álvarez I. (2006). Language teacher education for intercultural understanding. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 163-179.
- Garton S., Copland F., Burns, A. (2013). Investigating global practices in teaching English



- to young learners. In S. Sheehan (Ed.), *British Council ELT Research Papers* (vol. 1 - pp. 35-69). London: British Council.
- Gibbons P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goh C., Taib Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT journal*, 60(3), 222-232.
- Goswami U., Ziegler J. C., Dalton L., Schneider, W. (2003). Nonword reading across orthographies: How flexible is the choice of reading units? *Applied Psycholinguistics*, 24(02), 235-247.
- Grenfell M., Kelly M., Jones D. (2003). *The European Language Teacher: Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. New York: Peter Lang Publishing.
- Grugeon E., Hubbard L., Smith C. (2005). *Teaching speaking and listening in the primary school*. London & New York: Routledge.
- Guerra L. (2015). *Didattiche digitali: tra mitologie e nuove sfide educative*. In L. Ferrari, *Costruire esperienze didattiche di online collaborative learning* (pp. 9-15). Parma: Junior.
- Hargreaves D. H., Hopkins D. (Eds.). (1994). *Development planning for school improvement*. Londra: A&C Black.
- Harris P. (2005). *Reading in the primary school years*. Australia: Cengage Learning.
- Hattie J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London & New York: Routledge.
- Herrell A. L., Jordan M. L. (2015). *50 strategies for teaching English language learners*. New York: Pearson.
- Hiep P. H. (2007). Communicative language teaching: Unity within diversity. *ELT journal*, 61(3), 193-201.
- Holbert K. E., Karady G. G. (2009). Strategies, challenges and prospects for active learning in the computer-based classroom. *Education, IEEE Transactions on*, 52(1), 31-38.
- Kelly M., Grenfell M., Allan R., Kriza C., McEvoy W. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference*. Brussels: European Commission.
- Kyriacou C. (2007). *Essential teaching skills*. London: Stanley Thornes.
- Johnstone R. (2002). *Addressing 'The Age Factor': Some Implications for Language Policy. Guide for the development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Reference Study*. Stirling: University of Stirling.
- Lankshear C., Knobel M. (2003). New technologies in early childhood literacy research: A review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(1), 59-82.
- Little D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), 321-336.
- Maragliano R., Vertecchi B. (1978). La pratica educativa: Dal programma alla programmazione. In A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione* (pp. 161-176). Milano: Mondadori.
- Mathew N. G. (2012). Reflective classroom practice for effective classroom instruction. *International Education Studies*, 5(3), 205-211.
- MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo. *Annali dell'Istruzione*, numero speciale. Firenze: Le Monnier.
- Nigris E. (2012). *Didattica e saperi disciplinari: un dialogo da costruire*. In P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (Eds.), *Lagire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 59-78). Brescia: La Scuola.
- OECD (2013). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- Paparella N. (Ed.) (2009). *Il progetto educativo. Comunità educante, opzioni, curricula e piani*, Vol. 2. Roma: Armando.
- Pellerey M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di una programmazione educativa scolastica*. Torino: SEL.



- Pellerey M. (2010). *Le competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.
- Perrenoud P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF éditeur.
- Pontecorvo C. (1979). Dal programma al curricolo. In R. C. Whitfield (Ed.), *Programmazione del curricolo e discipline d'insegnamento* (pp. X-XX). Firenze: La Nuova Italia.
- Pufahl I., Rhodes N. C. (2011). Foreign Language Instruction in U.S. Schools: Results of a National Survey of Elementary and Secondary Schools, *Foreign Language Annals*, 44, 258-288.
- Pysarchyk O. L., Yamshynska N. V. (2015). The importance of integrating reading and writing for the EFL teaching. *Advanced education*, (3), 77-83.
- Reichelt M. (2009). A critical evaluation of writing teaching programmes in different foreign language settings. In R. M. Manchón (Ed.), *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research* (pp. 183-206). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Reigeluth C. M. (Ed.). (2013). *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. London & New York: Routledge.
- Richards J. C., Renandya W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards J. C., Rodgers T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL quarterly*, 25(2), 261-278.
- Scurati C. (1977). *Un nuovo curricolo per la scuola elementare*. Brescia: La Scuola.
- Sercu L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural education*, 17(1), 55-72.
- Shin J. K. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. *English Teaching Forum*, 44(2), 2-13.
- Stenhouse L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Roma: Armando.
- Toch T., Rothman R. (2008). *Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education*. Washington DC: Sector.
- Tomlinson B. (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsiplakides I., Keramida A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44.
- Vertecchi B. (Ed.) (1994). *Formazione e curricolo*. Firenze: La Nuova Italia.