

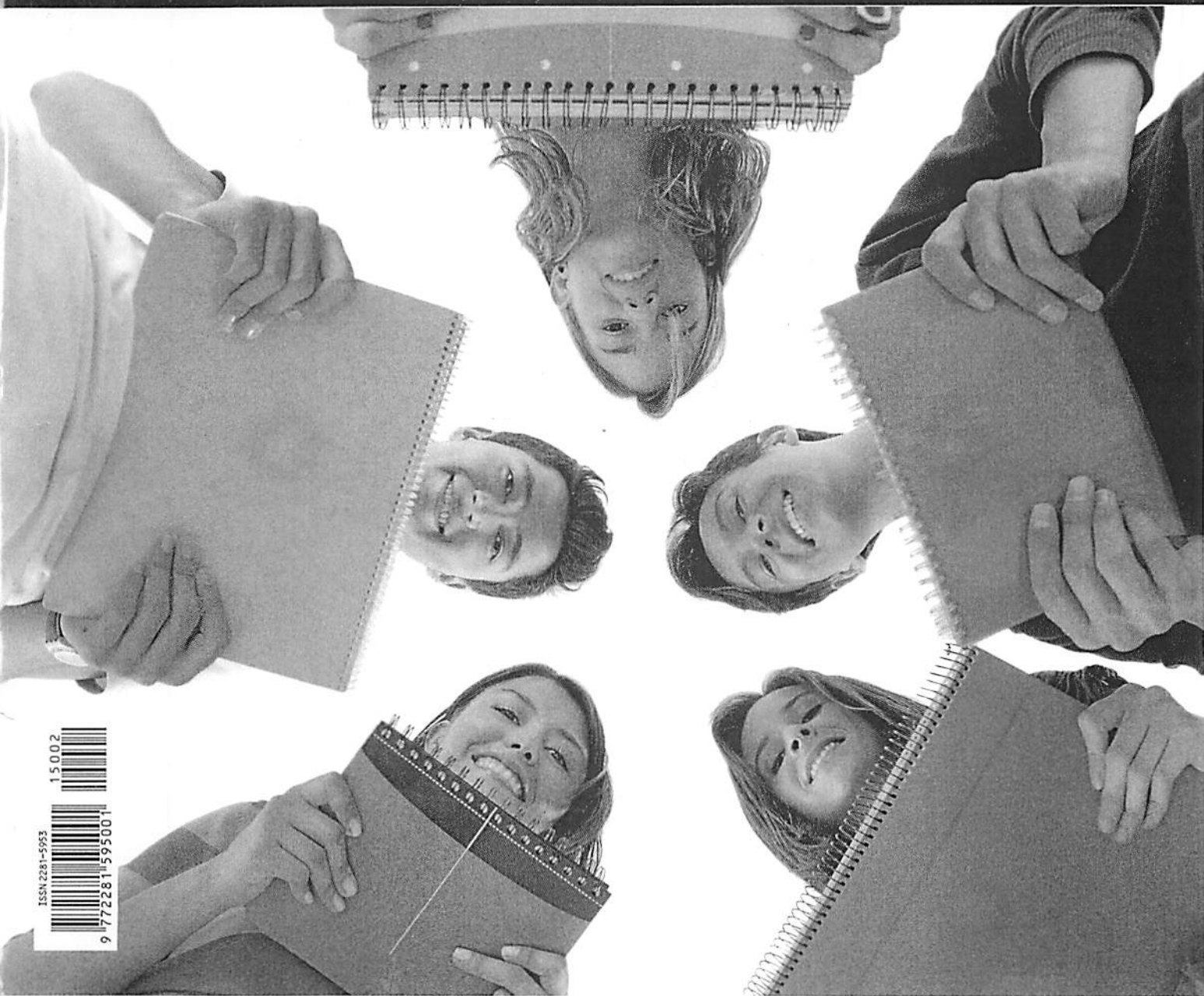


SeLM

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

N° 4 - 6 Anno LIII 2015



ISSN 2281-5953
15002
9 772281 595001

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Roberto Di Scala* *Maria Cecilia Luise*

Vita dell'ANILS • dal Convegno di Matera
Milvia Corso • Marilena Nalesso • Clara Vella
Annamaria Griselli • Ferdinando Longobardi
Maria Teresa Maurichi • Eliana Terzuoli • Ione Garrammone

Le buone pratiche *Michela Giordano*

Documentazione a cura di *Roberto Di Scala*

La posta di SeLM *Gianfranco Porcelli*

 CAMBRIDGE
UNIVERSITY PRESS

 CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge





Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile
Poste Italiane S.p.A. - Sped. in abb. post.
D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46)
art. 1, comma 1, CN/BO

Anno LIII 4-6 2015

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Elena Porcelli
Direttore Responsabile

Maria Cecilia Luise
Direttore Scientifico
cecilia.luise@gmail.com

Milvia Corso
Direttore editoriale

Gli articoli e le proposte di
collaborazione a *SeLM* vanno inviati
al Direttore Scientifico.

Foto di copertina:
© 2015 Shutterstock.com

L'Editore ringrazia tutti coloro che
hanno concesso i diritti di riproduzione
e si scusa per eventuali errori di
citazione o omissioni.

Comitato dei revisori scientifici
Paolo E. Balboni, Venezia
Cristina Bosisio, Milano
Denis Cunningham, Belgrave AUS
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Bruna Di Sabato, Napoli
Terry Lamb, Sheffield UK
Patrizia Mazzotta, Bari
Carlos Melero, Venezia
Marco Mezzadri, Parma
Anthony Mollica, Welland CDN
Gianfranco Porcelli, Milano
Matteo Santipolo, Padova
Graziano Serragiotto, Venezia
Flora Sisti, Urbino

Produzione editoriale Loescher
Editore - Torino
Coordinamento: Mario Sacco
Progetto grafico: Visualgrafika - Torino
Redazione e impaginazione:
Fregi e Majuscole - Torino
Finito di stampare nel mese di giugno
2015 presso arti Grafiche DIAL -
Mondovì (CN)

Autorizzazione del Tribunale di Modena
del 3.6.1963: n. 398 del Registro di
Stampa. ISSN 2281-5953

I saggi segnati con * hanno seguito un
processo di referato anonimo da parte
di esperti appartenenti al Comitato
di revisori scientifici indicato nel
colophon.

EDITORIALE

- 2** Aspettando la Buona Scuola, un nuovo numero di *SeLM*
di Maria Cecilia Luise

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

- 4** European Stances on Innovation in Language Teaching
and Learning: Introductory Notes*
di Roberto Di Scala
- 10** Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC.
Le lingue straniere e l'italiano L2 a cura di I. Fratter
e E. Jafrancesco, Aracne, Roma, 2014
recensione di Maria Cecilia Luise

VITA DELL'ANILS • DAL CONVEGNO DI MATERA

- 12** Plurilinguismo: veicolo di cultura e imprenditorialità.
Innovare l'educazione linguistica per un'azione
comunicativa integrata
di Milvia Corso e Marilena Nalesso
- 24** Diversi ma uguali: nuovi modelli e strategie per gli studenti
stranieri nelle classi italiane
di Clara Vella
- 26** Realtà interculturale al confine orientale dell'Italia:
il progetto PHARE
di Annamaria Griselli
- 31** L'autobiografia linguistica in contesti didattici plurilingue.
Presupposti metodologici e valenza socio-educativa
di Ferdinando Longobardi
- 38** CLIL: Strategie di *scaffolding* per l'insegnamento delle
discipline accademiche attraverso una lingua straniera
di Maria Teresa Maurichi
- 42** Intercultura e teatro: un laboratorio per gli insegnanti
di Eliana Terzuoli
- 48** La scrittura creativa: poesia in lingua inglese nella scuola
primaria
di Ione Garramone

LE BUONE PRATICHE

- 52** *Switch on!* Un modulo CLIL per la formazione professionale
di Michela Giordano

DOCUMENTAZIONE

- 60** *Diari nella letteratura internazionale. Volume 1: Ottocento
e Novecento*
a cura di Roberto Di Scala

LA POSTA DI SELM

- 64** Samantha la poliglotta
di Gianfranco Porcelli

Switch on! Un modulo CLIL per la formazione professionale

52

Michela Giordano

Abstract

L'articolo presenta un progetto CLIL realizzato e sperimentato in una classe di un corso di formazione professionale. Oltre alla ricerca, selezione e "didattizzazione" dei materiali, la creazione di *tasks* e la costruzione di un test per la valutazione finale, la progettazione ha incluso un'analisi approfondita degli obiettivi da raggiungere, dei contenuti sia linguistici che disciplinari e del contesto culturale e sociale degli studenti coinvolti, nonché del loro livello linguistico. La collaborazione tra docenti di LS e di DNL, oltre all'utilizzo di tecnologie informatiche e agli strumenti di valutazione *ex ante*, *in itinere* ed *ex post*, si confermano come elementi essenziali per la progettazione di un percorso CLIL che possa definirsi tale.

1. Il contesto

Questa esperienza si inserisce nel quadro delle attività svolte dal gruppo ANILS della Sezione di Cagliari a partire dall'anno 2005 durante i corsi di formazione avanzata sul CLIL. In qualità di insegnante di lingua inglese, ho voluto sperimentare e mettere in pratica tutte le tematiche, le tecniche e le strategie apprese e sviluppate durante la frequenza di uno dei corsi erogati. La formazione CLIL ha risvegliato in tutti noi partecipanti la consapevolezza della continua necessità di progettare e di programmare, di provare e di sperimentare. All'epoca del corso metodologico CLIL, nessuno di noi docenti-corsi aveva mai affrontato l'insegnamento dei contenuti attraverso una lingua veicolare e alcuni non avevano mai provato a collaborare con un docente di un'altra disciplina. Il corso ci ha fornito una cornice

entro la quale sviluppare ogni singolo progetto. Abbiamo appreso a considerare molti aspetti necessari e indispensabili nella programmazione di un percorso CLIL:

- individuazione del contesto educativo: dimensione culturale (geografica, economica, nonché politica), ambientale, cognitiva e linguistica in cui sviluppare il progetto;
- individuazione del gruppo target e approfondimento sul background familiare, economico, sociale ed educativo;
- individuazione dei contenuti linguistici e di quelli relativi alla parte di curriculum della disciplina da approfondire;
- creazione del materiale e/o reperimento e "didattizzazione" del materiale autentico;
- ideazione delle varie attività e scelta delle strategie e tecniche da adottare;

- lavoro d'*équipe* con i colleghi;
- utilizzo delle tecnologie informatiche;
- osservazione continua, monitoraggio, valutazione.

2. Le finalità del progetto

Ho realizzato il presente percorso CLIL per un corso triennale di Radiotecnico e riparatore TV (secondo anno) di formazione professionale (ex obbligo formativo) presso un centro di formazione salesiana della provincia di Cagliari. "Ogni lingua imparata fa cadere una barriera tra noi e milioni e milioni dei nostri fratelli di altre nazioni e ci rende atti a far del bene".¹ Già mezzo secolo fa, Don Bosco aveva individuato una delle più importanti finalità educative dello studio e apprendimento di una lingua straniera, ossia la consapevolezza del mondo circostante e l'apertura verso altre civiltà, al nuovo e al diverso, e l'arricchimento e

¹ Don Bosco, *Memorie biografiche II*, <http://www.donboscoland.it/articoli/articolo.php?id=3801>.

l'ampliamento degli orizzonti mentali e culturali dello studente tramite l'acquisizione di nuove capacità comunicative attraverso l'uso di codici linguistici diversi dal proprio. Ma a quale scopo si sperimenta un modulo CLIL nella formazione professionale? E quali sono i problemi e i temi da affrontare in una trattazione sull'insegnamento e sull'apprendimento di una seconda lingua nella formazione professionale che non siano già conosciuti nel mondo della scuola?

Primo aspetto: gli studenti sono adolescenti. Questa fase di transizione dall'infanzia all'età adulta prevede anche il passaggio dalla scuola media inferiore a un istituto di formazione superiore; gli adolescenti inoltre possono perdere la fiducia in sé stessi, diventare più sensibili alle critiche o valutazioni da parte di altri, siano essi docenti o compagni coetanei. Talvolta si registra anche un calo nella motivazione.

Secondo aspetto: molti degli studenti sono *drop-out*, hanno abbandonato il percorso dell'istruzione per i più svariati motivi. Alcuni giovani si sentono falliti e inadeguati non solo dal punto di vista scolastico ma anche sociale e relazionale. Diventa allora particolarmente difficile insegnare una lingua straniera quando questo presuppone parlare a voce alta davanti ai compagni e al formatore, produrre suoni, esporsi, magari rischiando di fare brutte figure suscitando l'ilarità dei compagni, e perdere "la faccia". Tutto ciò proprio nel periodo in cui il giovane sta definendo la propria personalità: come afferma Brown (1994:138), durante l'adolescenza i cambiamenti fisici, emotivi e cognitivi

ci sono alcuni aspetti comuni tra la metodologia CLIL e la pedagogia salesiana

provocano l'innalzamento di barriere e inibizioni al fine di "protect a fragile ego".

Si aggiunge un terzo aspetto: il giovane che si avvicina alla formazione professionale, preferendola al percorso scolastico dei licei, ha come obiettivo l'acquisizione di un mestiere e il conseguimento di una qualifica che gli permetta di inserirsi presto nel mondo del lavoro. Di conseguenza, soprattutto in certi settori della formazione, ad esempio elettrico-elettronico, meccanico e artigiano (orafo o falegname), in cui il giovane sente di "essere capace", di "saper fare" qualcosa, e di non "avere bisogno" di studiare le cosiddette materie teoriche, l'apprendimento di una lingua straniera non è sentito come una necessità ai fini dell'acquisizione delle abilità manuali o conoscenze tecniche utili allo svolgimento dell'attività professionale scelta.

Lo scopo principale di questa esperienza CLIL era, perciò, far capire agli studenti l'importanza di conoscere e saper parlare una seconda lingua, l'inglese, a prescindere dal percorso di studi scelto. Per sviluppare una *positive attitude* nei confronti della LS e far fruttare le abilità linguistiche costruite dagli studenti nella loro carriera formativa pregressa, e di conseguenza

migliorare la loro competenza linguistica e comunicativa, un mezzo è rappresentato dalla creazione di un ambiente formativo qualitativamente valido e stimolante, motivante, rilassato e rilassante, in cui il giovane abbassi le proprie barriere e il filtro affettivo e partecipi attivamente alle attività mettendo in campo le sue capacità e la sua volontà di apprendere. Un percorso CLIL si presta perfettamente alla promozione dell'autostima e della fiducia degli studenti nelle proprie possibilità.

Il potenziamento delle strategie di apprendimento individuali, il rinforzo formativo-personale e la centralità dell'allievo sono alcuni aspetti comuni alla metodologia CLIL e alla pedagogia salesiana. E ancora, sia la metodologia CLIL che la pedagogia salesiana, il metodo educativo di Don Bosco, sottolineano l'importanza dell'allievo come individuo che stabilisce una relazione interpersonale con l'insegnante che diventa "facilitatore" dell'apprendimento. Il docente si adegua ai bisogni dello studente, come anche descritto da Rogers nella sua psicologia umanistica.

L'approccio CLIL permette la realizzazione di esperienze dotate di valenza culturale, pedagogica, sociale e professionale funzionali alla crescita e alla valorizzazione della persona. Permette, altresì, l'utilizzo di strategie e metodologie attive per coinvolgere gli studenti in momenti di riflessione/azione sui percorsi che si stanno effettuando. Si ha la possibilità di valorizzare una didattica per compiti e competenze e una didattica di laboratorio interdisciplinare, piuttosto che una astratta e fredda didattica lezione frontale.

3. Il contenuto non linguistico

Si è cercato di fornire l'opportunità di studiare la disciplina non linguistica da prospettive diverse e con diverse modalità di lavoro. Lo scopo era preparare e avviare l'allievo ad acquisire una più ampia professionalità e dargli l'opportunità di ottenere un lavoro e svolgere la professione scelta anche fuori dal contesto locale regionale. Il percorso si è basato sul *brush-up* di alcuni contenuti teorici di "competenze professionali specifiche", già affrontati con il formatore della disciplina di indirizzo di studio, che costituiscono le basi delle conoscenze e competenze utili all'applicazione pratica in un laboratorio del settore elettrico ed elettronico. La disciplina si presta alla visualizzazione, alla rielaborazione operativa, all'esercitazione pragmatica e, conseguenza, rappresenta una materia ideale per il CLIL.

4. Il contenuto linguistico

Il contenuto linguistico e il modo di presentazione dello stesso hanno avuto come scopo la promozione, lo sviluppo e l'incremento della *communicative competence*. Si è ritenuto indispensabile curare, più che la *grammatical competence* e gli aspetti propriamente linguistici, i *pragmatic aspects*, ossia le funzioni della lingua, le abilità interazionali degli studenti, le regole della conversazione e l'utilizzo del *body language* e *eye contact*. Gli studenti sono stati coinvolti in *tasks*, attività concrete da svolgere, problemi da risolvere, competizioni, giochi di squadra, per portarli a usare la lingua target per comunicare e interagire. In un percorso CLIL è fondamentale riuscire a stabilire una *positive atmosphere* nella classe, favorevole all'apprendimento,

quasi inconsapevole, della lingua, parlando di "qualcos'altro". È indispensabile che gli studenti si sentano a loro agio, *comfortable* e *able for the task*: parlare, giocare, interagire e apprendere dei contenuti in una seconda lingua non deve essere per loro motivo di frustrazione.

5. Gli studenti

Il Corso E7 per Radiotecnico e riparatore TV era formato da 15 studenti, tutti di sesso maschile, dai 15 ai 17 anni. Dopo un primo anno orientativo e propedeutico per Operatore polivalente area elettrica ed elettronica, avevano scelto il percorso specifico. Dai questionari ACCESS (Analisi degli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico) compilati dagli studenti nel percorso di orientamento iniziale, si evinceva un certo disagio in alcune aree per la maggior parte di loro: adattamento scolastico/contesto scolastico, sfera emotiva, relazioni familiari. 7 di loro avevano già ripetuto una classe. Qualche genitore sosteneva che il proprio figlio aveva avuto "brutti voti" e "difficoltà di apprendimento", ma, dai dati reperiti, nessuno di loro aveva mai avuto un insegnante di sostegno durante il percorso scolastico precedente. Alcuni studenti del corso (II) avevano dichiarato la loro intenzione di proseguire nella scuola secondaria dopo il terzo anno al centro di formazione e dopo aver conseguito la qualifica professionale. Alcuni di loro avevano studiato inglese nella scuola primaria, altri avevano studiato un'altra lingua straniera (francese) alle scuole medie. Il loro livello d'ingresso per la lingua inglese corrispondeva al livello A1 del Quadro europeo di riferimento, con qualche elemento di livello superiore.

6. Il modulo

Il modulo *Switch on!* si svolge in 12 ore di lezione così organizzate:

1. Unit 1 *What is electricity?*, 2 ore;
2. Unit 2 *How electricity is made*, 3 ore;
3. Unit 3 *How electricity travels*, 2 ore;
4. Unit 4 *How electricity is used*, 3 ore;
5. Test finale, valutazione e questionario di 2 ore.

Il titolo *Switch on!* è stato pensato nella doppia accezione di verbo utilizzato nel settore elettrico ed elettronico nel senso di "accendere" e di espressione figurata che esprime la necessità di accendere o "collegare il cervello" prima di ogni attività proposta, sottintendendo l'esigenza di partecipare attivamente e lavorare "con la testa".

7. I materiali

Il processo di didattizzazione ha visto la semplificazione e la stesura di quattro brevi testi che costituiscono il materiale su cui si lavora nelle 4 unità. La didattizzazione ha interessato gli aspetti testuali, semantici e lessicali: i testi sono brevi, divisi in due o tre paragrafi, con informazioni esplicite; le strutture sintattiche sono elementari, ricche di frasi semplici e coordinate (le subordinate sono ridotte al minimo); il lessico specifico è vario, ricco e presentato e ripresentato più volte in varie attività per il consolidamento (collegamento, riempimento, traduzione, correzione ortografica, giochi linguistici). Anche il progetto grafico ha un grande peso: seppur nei limiti di modeste conoscenze informatiche, si è cercato di

FIGURA 1 – WHAT IS ELECTRICITY? UNIT 1

Unit 1 – WHAT IS ELECTRICITY?

1.1

Electricity is a form of energy. It starts with atoms. Atoms are the smallest units of matter. Atoms have three main parts. The centre of the atom is called nucleus. The nucleus is made of protons and neutrons. Protons have positive charge. Neutrons have no charge, they are neither positive nor negative. Out of the nucleus there are some other small particles called electrons. Electrons have negative charge. They orbit around the nucleus. Protons are positive and electrons are negative: they have opposite charges, so they attract each other.

1.2

Electrons, which travel around the centre of atoms, move from one atom to another. The movement or flow of electrons produces electric current. Some materials allow electric current to flow easily. These materials are called conductors. Some examples of good conductors are gold, silver, copper, water. Other materials do not allow electric current to flow easily. These materials are called insulators. Some examples of good insulators are wood, plastic, and rubber.

FIGURA 2 – TASK 4. UNIT 1

Task 4. Decide if the materials conduct electricity putting a tick ✓ in the right column.		
Materials	DOES IT CONDUCT?	
	Yes, it does	No, it doesn't
aluminium		
amber		
brass		
china		
copper		
coral		
cork		
diamond		
glass		
gold		
ice		
iron		
lead		
lodestone		
nickel		
paper		
plastic		
platinum		
rubber		
silver		
steel		
water		
wood		

dare un aspetto visivo e grafico motivante per gli studenti, con immagini e figure colorate, per attirare l'attenzione e aiutare a capire e memorizzare. Quanto riportato di seguito rappresenta soltanto alcune delle attività, *tasks* e giochi linguistici ritenuti più attraenti e significativi del modulo.

8. Unit 1: What is electricity?**Prima lezione**

Si lavora sul testo della Unit 1 (v. FIG. 1). L'insegnante supporta gli studenti nella comprensione del lessico e delle strutture più complesse. Gli studenti sono invitati a proporre i titoli per ciascuno dei due paragrafi in cui è diviso il testo, ossia *The atom*, riguardante la struttura dell'atomo, protoni, neutroni ed elettroni e il flusso di energia, e *Conductors and insulators*, riguardante invece i materiali conduttori di energia elettrica e quelli isolanti che non permettono il flusso di elettroni da un atomo all'altro. Gli studenti sottolineano le parole chiave del testo, con matite colorate. Attività di consolidamento sono rappresentate da *true/false* e *matching* con l'utilizzo del lessico specifico.

Seconda lezione

Si riprende il secondo paragrafo dell'unità, riguardante i materiali conduttori e isolanti. Il Task 4 "Does it conduct?" (v. FIG. 2) dà la possibilità di svolgere un'attività di *brainstorming* che coinvolge la classe intera, per scoprire quali materiali conducono elettricità e quali altri sono isolanti.

Gli studenti hanno l'opportunità di fissare il lessico specifico tramite esercizi di *spelling* per la correzione ortografica, *matching* e *fill in the gaps*, o una

word search realizzata con il software Puzzlemaker.² La *word search*, o crucipuzzle, consiste in un gioco in cui si devono trovare le parole nascoste in una configurazione di lettere. Danesi (1994:148) considera questo tipo di tecnica ludica (così come gli anagrammi e i cruciverba) un “gioco formale”, ossia un esercizio centrato sullo sviluppo dell’abilità di controllare le strutture o i lessemi della L2. In questo contesto CLIL, si è voluto utilizzare la *word search* anche come “gioco contenutistico”, con un ulteriore problema da risolvere: collocare i materiali trovati nel crucipuzzle nella colonna adeguata, a seconda della loro conducibilità di corrente elettrica o efficacia come materiali isolanti.

9. Unit 2: How electricity is made

Prima lezione




Come momento di *warm up* l’insegnante illustra i tre modi di produrre elettricità nelle centrali idroelettriche, termoelettriche e nucleari. Il momento di *discussion time* permette, anche tramite l’ausilio della L1 se necessario, di dare una sorta di traduzione e/o spiegazione del testo, in modo che tutti gli studenti sentano di aver capito i vari processi che portano alla produzione di energia elettrica. Gli studenti in gruppi di tre sono invitati a cercare nel testo e sottolineare con le matite colorate le *key words*, i nomi in verde e i verbi/azioni in rosso, indispensabili nei diversi processi di produzione. Le attività di consolidamento

includono lessico come *coal, dam, heat, generator, power station, steam, turbine, water, uranium* e *radioactive*.

Seconda lezione

Si riprende la lezione precedente, *How electricity is made*. Gli studenti sono invitati a discutere con i loro compagni di classe quali elementi sono necessari per la produzione dei diversi tipi di energia: idroelettrica, termoelettrica e nucleare e a specificare se un certo tipo di produzione inquina o no (Task 3, riportato in FIG. 3). La seconda parte di questa lezione è dedicata alla realizzazione di cartelloni sui cicli di produzione di energia elettrica nei diversi tipi di centrali. L’insegnante divide la classe in tre gruppi,

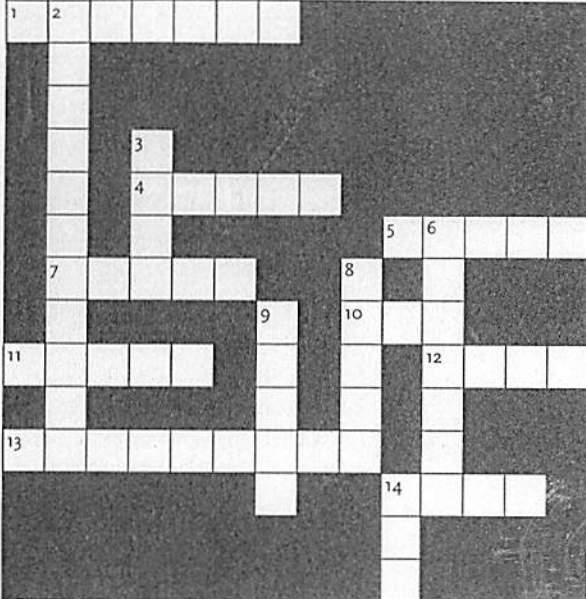
FIGURA 3 – TASK 3. UNIT 2

Task 3. Work in pairs: discuss with the other students.			
To produce	Do you need...?		Does it pollute?
hydroelectric power 	<input type="radio"/> water <input type="radio"/> coal <input type="radio"/> atoms <input type="radio"/> dam <input type="radio"/> lake <input type="radio"/> ...	<input type="radio"/> river <input type="radio"/> steam <input type="radio"/> turbine <input type="radio"/> generator <input type="radio"/> uranium <input type="radio"/> ...	<input type="checkbox"/> Yes, it does <input type="checkbox"/> No, it doesn't
thermoelectric power 	<input type="radio"/> ... <input type="radio"/> ...		<input type="checkbox"/> Yes, it does <input type="checkbox"/> No, it doesn't
nuclear power 	<input type="radio"/> ... <input type="radio"/> ...		<input type="checkbox"/> Yes, it does <input type="checkbox"/> No, it doesn't

² Il software Puzzlemaker è uno strumento per generare puzzle, parole crociate, diagrammi e *word search* da una semplice lista di parole (<http://puzzlemaker.school.discovery.com/>).

FIGURA 4 – TASK 4. UNIT 2

Task 4. Are you ready to play?



Across:

1. _____ pollutes air and water.
4. Nuclear power stations break _____.
5. Hot water produces _____.
7. Hydroelectric power stations are very _____.
10. Hydroelectric power stations don't pollute the _____.
11. Hydroelectric power stations need a _____.
12. Thermoelectric power stations _____ coal, oil or gas.
13. The spinning turbine turns a _____.
14. Uranium is used to _____ the water.

Down:

2. Uranium is _____.
3. Hydroelectric power stations need an artificial _____.
6. The falling water operates a _____.
8. Hydroelectric power stations use _____ to turn a generator.
9. Coal is very _____.
14. Burning oil, coal or gas the water becomes _____.

tenendo conto delle capacità di interazione e di *leadership* di ciascuno degli studenti, di modo che l'attività coinvolga tutti e l'apprendimento sia cooperativo. L'estrazione a sorte decide quale gruppo dovrà rappresentare ognuno dei cicli di produzione di energia. L'insegnante può anche fornire la struttura di base del ciclo, per esempio una mappa concettuale realizzata tramite il software Cmaps.³ Questa attività rientra nell'ottica del *task-based learning* che, come sottolinea Ricci Garotti (2005:37), rispetta l'esigenza degli studenti di essere attivi, partecipi, e li "costringe" a impegnarsi nella realizzazione di un compito da portare avanti. Assegnare dei *meaningful task* che non vengano percepiti come noiosi, ma coinvolgenti e interessanti, li fa sentire protagonisti di una sfida o di una competizione. Gli studenti

devono essere in grado di fornire le didascalie appropriate alle immagini che creano. L'insegnante può anche fornire dei modelli già creati (il Web può aiutare) sui quali gli studenti possono vedere graficamente il ciclo di produzione. Alla fine del lavoro, i cartelloni vengono appesi alle pareti dell'aula e si procede all'attività di *report*, ossia una piccola relazione orale sul lavoro di gruppo svolto. Di solito è l'allievo più spigliato del gruppo a prendere la parola, ma anche gli altri partecipano aiutando il proprio compagno a spiegare al resto della classe il lavoro realizzato. Naturalmente, la competenza linguistica è ancora elementare, quindi l'insegnante fornirà il proprio sostegno e, soprattutto, eviterà eventuali correzioni della forma, al fine di non scoraggiare o inibire gli studenti.

Come attività di consolidamento viene proposto un cruciverba (realizzato con il software Hot Potatoes,⁴ Task 4 in FIG. 4) in cui le definizioni costituiscono un'attività di *fill in the gaps*.

10. Unit 3: How electricity travels

Prima lezione

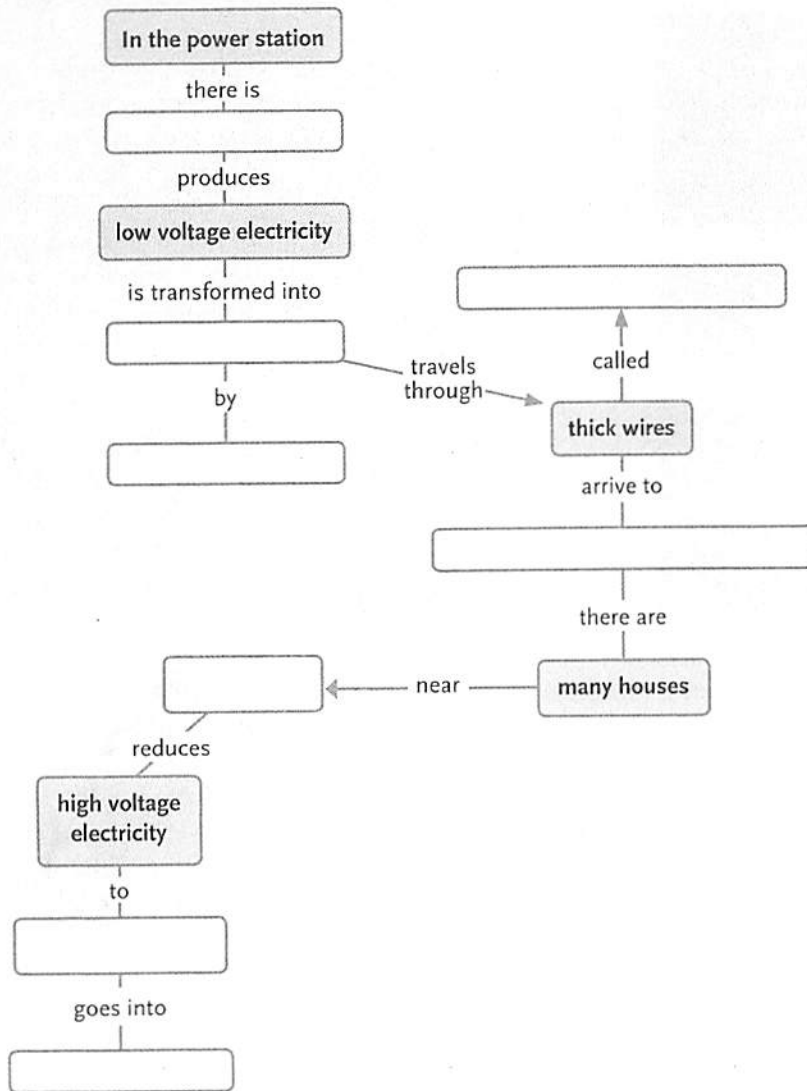
Si lavora sul testo che presenta il viaggio dell'elettricità dalla centrale elettrica fino alle nostre case, attraverso i cavi, i trasformatori, i tralicci e le linee di trasmissione. Stavolta, durante la lettura l'insegnante non spiega o traduce il testo o eventuali parole difficili: gli studenti sono invitati ad ascoltare e a cogliere *the gist of it*. Attività di *matching*, *fill in the gaps* e *word scramble* aiutano gli studenti a capire e fissare il contenuto e il lessico dell'unità.

³ Il software Cmaps Tools, creato dal Florida Institution of Human & Machine Cognition (IHMC) permette di creare mappe concettuali (<http://cmap.ihmc.us>).

⁴ Il software Hot Potatoes permette di creare vari tipi di esercizi (*multiple-choice, short answers, jumbled sentences, crosswords, matching/ ordering e gap-filling*; <http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>).

FIGURA 5 – TASK 3. UNIT 3

Task 3. Pair work: complete the mind map using the phrases provided below.



How electricity travels

- another transformer
- different parts of the country
- a generator
- high voltage electricity
- low voltage electricity
- the house
- a transformer
- transmission lines

58

Seconda lezione

Si consegnano agli studenti delle striscioline colorate di carta che riportano alcune frasi del testo della Unit 3. Si prova a ricostruire il viaggio della corrente elettrica dalla centrale alle case tramite l'attività di *guessing dictation*. Gli studenti ascoltano l'insegnante che legge lentamente sottolineando i vari passaggi: quando pensano di avere in mano la strisciolina di carta contenente la frase pronunciata vanno ad appiccicarla sul cartellone predisposto che riporta la *mind*

map del percorso della corrente elettrica (Task 3 in FIG. 5).

11. Unit 4: How electricity is used

Prima lezione

Con l'ausilio di *flashcards* che riportano le immagini di vari elettrodomestici e apparecchi elettrici si cerca di capire l'utilità dell'elettricità nelle nostre case. L'attività ludica *What is it?* coinvolge gli studenti in una sorta di gioco in cui un allievo, estratto a sorte, va dietro la sagoma di cartone di una casa con i vari ambienti (*bathroom,*

bedroom, kitchen, garage, toilet, sitting room, basement) e sceglie un elettrodomestico fra le varie *flashcards* a disposizione. Gli altri studenti a turno sono invitati a rivolgere domande quali: "Where do you put it?" o "Is it the toaster?", "Is it big?" per scoprire l'elettrodomestico "misterioso". Lo studente è invitato a rispondere con frasi come: "I put it in the kitchen" o "I use it in the bathroom". Questo tipo di tecnica ludica è un esempio di ciò che Danesi (1994:168) chiama "gioco comunicativo" in quanto coinvolge gli studenti in

situazioni interazionali. Le frasi utilizzate dagli studenti sono state introdotte come *chunks* di uso pragmatico: Lewis nel suo *Lexical Approach* (1993) spiega che anche espressioni all'apparenza complesse possono essere assunte come singole unità in un discorso ed è possibile apprenderle senza necessariamente farle precedere da una spiegazione di tipo grammaticale o strutturale. In ogni *task* proposto si utilizza un *input comprensibile* per potenziare le competenze dei singoli. In particolare, i *tasks* che richiedono una risposta scritta prevedono l'utilizzo di parole e collocazioni (Lewis, 1993), ossia coppie di parole, verbo/sostantivo o nome/aggettivo che si attraggono in modo particolare e ricorrono con alta frequenza come *opposite charge*, *power lines*, *turn a generator*, assunte come unità lessicali. Non si richiede la creazione di testi, dato che ancora gli studenti potrebbero non padroneggiare a sufficienza il codice scritto. Si è cercato invece di creare diverse attività per promuovere la produzione orale e di fornire molte opportunità per l'interazione.

Seconda lezione

Anche questa lezione si basa su un'attività ludica o "gioco comunicativo": *Electric Bingo*. Con l'utilizzo delle *flashcards* e delle cartelle del Bingo opportunamente predisposte, gli studenti sono invitati a pronunciare *row of four* (quaterna), *row of five* (cinquina)

e *Full house!* oppure *Bingo!* al completamento della cartella. Danesi (1994:146) sottolinea che le tecniche ludiche costituiscono un modo per arricchire il corso di lingua (ma, possiamo aggiungere, anche un percorso CLIL!) con una componente centrata sul *problem solving*, alleggerendo la noia che potrebbe emergere dall'esercitazione meccanica e dalla lezione frontale, stimolando un interesse positivo e un sentimento di partecipazione negli studenti e, allo stesso tempo, rafforzando l'apprendimento a livello cognitivo.

Come ulteriore attività di rinforzo e consolidamento, sono utilizzati nei vari compiti *collocations* e *chunks* tra i quali: *negative charge*, *good conductor*, *flow of electrons*, *power station*, *spinning turbine*, *transmission lines*, *thick wires*, *high voltage*, *underground cables*, *electrical appliances*, *power cord*, *switch on* e *switch off*.

12. La valutazione

La verifica del raggiungimento degli obiettivi si può attuare tramite l'osservazione costante *in itinere* della partecipazione attiva e vivace degli studenti e il completamento da parte loro di semplici schede alla fine di ogni lezione che forniscano un *wrap-up* di ciò che si è affrontato in quella giornata.

Attraverso le loro *performances*, le competenze acquisite si esplicano nel contesto globale delle attività. Alla

fine del percorso si può fare una verifica particolare e parziale sull'apprendimento dei contenuti della disciplina d'indirizzo e non un test di lingua basato sulle strutture sintattiche o grammaticali e si può realizzare con il software Quizfaber:⁵ la tipologia scelta è il completamento a scelta multipla, in quanto oggettivo e con correzione automatica, per evitare errori di valutazione e per velocizzare i tempi di correzione e dare immediatamente un feedback agli studenti.

13. Utilità e vantaggi della formazione CLIL

Per gli studenti, la sperimentazione CLIL rappresenta uno strumento che facilita la contestualizzazione della L2, che troppo spesso è staccata e lontana da quei contesti che possono suscitare i loro interessi e incrementare la loro motivazione. La formazione CLIL avvicina docenti di diverse discipline e favorisce il confronto, il lavoro in *équipe* o *team-building* e la condivisione di abilità e conoscenze. Fornisce una miriade di suggerimenti sul come organizzare praticamente una lezione, utilizzando anche tecniche moderne e multimediali per renderla il più efficace possibile, nell'ottica di un coinvolgimento totale degli studenti. Nella sperimentazione di un percorso CLIL il docente deve essere pronto a cambiare "metodo", non solo di insegnamento ma di lavoro in generale.

5 Quizfaber è un software *freeware* per Windows che permette di realizzare quiz in formato ipertestuale (pagine html). È possibile scegliere tra sei diverse tipologie di domande: a scelta multipla, a risposta multipla, vero/falso, a risposta aperta, con parole omesse, con associazione di parole. Il quiz prodotto si può utilizzare su Internet, in una rete locale o su qualsiasi PC (<http://download.html.it/software/quiz-faber/>).

Bibliografia

- BROWN H.D. (1994), *Principles of Language Teaching and Learning*, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs (NJ).
- DANESI M. (1994), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando Editore, Roma.
- LEWIS M. (1993), *The Lexical Approach*, Language Teaching Publication, Hove.
- RICCI GAROTTI F. (2005), "Per una didattica del bilinguismo", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XLIII, n. 1-3, pp. 36-42.