



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

**Dottorato in Formazione Pedagogico-Didattica degli
Insegnanti**

Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione.

Settore Scientifico Disciplinare M-Ped 03

INSEGNANTI CAPOVOLTI

LA METODOLOGIA DEL *FLIPPED TEACHING*

NELLA CLASSE DI LINGUA

DOTTORANDO

Dott. FRANCESCA MACHI'

COORDINATORE

Ch.mo Prof. ALESSANDRA LA MARCA

TUTOR

Ch.mo Prof. GIUSEPPA COMPAGNO

CICLO XXX

ANNO CONSEGUIMENTO TITOLO 2018

INDICE

Introduzione	5
CAPITOLO PRIMO	
IL FLIPPED TEACHING: IN CONTESTO INTERNAZIONALE E NAZIONALE. <i>IL QUADRO TEORICO DELLA RICERCA</i>	14
1. La sfida delle tecnologie nella didattica	17
2. La Flipped classroom , tra innovazione e tecnologia	19
2.1 Genesi del capovolgimento	22
2.2 La Flipped Classroom di Bergmann e Sams	26
2.3 Le fasi del capovolgimento	31
3. Le radici teoretiche del <i>Flipped Teaching</i>	33
4. L'educazione linguistica attraverso la classe capovolta	36
4.1 Tecnologie e innovazione didattica	37
4.2 Autonomia e responsabilità nel'apprendimento	39
5. Classe capovolta, classe accessibile	41
6. La diffusione del Flipped Teaching nel mondo	46
6.1 Il Flipped teaching in Italia	47
CAPITOLO SECONDO	
CITTADINI D'EUROPA. LINGUE E TECNOLOGIE	49
1. Il Plurilinguismo, un valore europeo	49
1.1. Le politiche europee a favore del Plurilinguismo	50
2. L'insegnamento della lingue straniere: Italia ed Europa a confronto	52
2.1 L'insegnamento della LS nella scuola Primaria in Italia	55
3. Quale profilo per l'insegnante di lingua alla scuola primaria	61
3.1 Lingua e insegnanti accessibili	66
3.2 Lingua e insegnanti digitali	68
4) Insegnare la LS alla Primaria: nodi problematici	70
5) Spunti per una proposta di metodo per la classe di LS	72

CAPITOLO TERZO

CAPOVOLGERE L'EFL TEACHING ALLA SCUOLA PRIMARIA

<i>LA PROPOSTA METODOLOGICA INDIVIDUATA DALLA RICERCA</i>	74
1.Apprendere la lingua in assetto esperienziale	74
1.1 EAS, Flipped Teaching e CLIL: Didattica Generale e Glottodidattica	75
2. I modelli glottodidattici a sfondo	78
3. Il modello didattico degli EAS	84
3.1 Gli EAS nella classe di lingua: CLIL e Flipped teaching	88
3.2 Dalla traduzione all'immersione nella lingua target	92
4.Il flipped teaching: una proposta di metodo per la classe di Lingua	95
4.1 Il Flipped Teaching alla scuola primaria	97
4.2 Le due inversioni (fasi) del Flipped teaching	98
4.3 Strategie utili per l'interazione in LS in classe	106
5. L'apprendimento capovolto in LS alla scuola Primaria	107

CAPITOLO QUARTO

PROGETTARE E SPERIMENTARE L'INSEGNAMENTO CAPOVOLTO.

LA RICERCA SPERIMENTALE	112
1.Progettazione e stesura del piano operativo	113
1.1 Un ipotesi attuativa du classe capovolta alla scuola Primaria	114
1.2 La sensibilizzazione dei docenti all'intervento	117
1.3 La formazione degli studenti di Scienze della Formazione Primaria nel laboratorio di tecnologie e dei Docenti di LS	118
1.4 Gli obiettivi della ricerca	119
2. La metodologia della ricerca: TELEs	121
3. I destinatari della ricerca	123
4. La scelta del piano sperimentale	127
5.L'analisi dei dati con il mixed method	128
5.1 La tipologia di disegno adottata	129
6. Gli strumenti di valutazione per i docenti e per gli Studenti di SFP:	130
6.1 L'ISE TRINITY TEST	130
6.2 L'Intervista semi-strutturata	130

7. Strumenti per la valutazione degli alunni della scuola primaria	142
7.1 Il GESE TRINITY TEST	142
8. La costruzione dei pacchetti di Flipped Teaching	143
8.1 Attuazione in classe	150
8.2 Terza fase: revisione dei pacchetti Flipped, ricognizione e organizzazione dei dati	153
9. L'analisi dei dati raccolti per i docenti e per gli Studenti di SFP LM 85 bis.	153
10. L'analisi dei risultati delle prove dei docenti di LS con l'ISE II	158
10.1 L'intervista semi-strutturata ai Docenti	162
11. La verifica del grado di competenza linguistico-comunicativa degli alunni della scuola primaria	174
CONCLUSIONI	181
BIBLIOGRAFIA	186

INTRODUZIONE

"I benefici procurati dalla padronanza di una lingua diversa dalla propria sono evidenti. Le lingue allargano la mente, aprono nuovi orizzonti e accrescono la propria occupabilità"

Androulla Vassiliou

La presente ricerca prende le mosse dall'interesse per le lingue straniere e per il mestiere difficile e, al tempo stesso, affascinante dell'insegnante di Lingue. Perché le Lingue straniere da sempre rappresentano la chiave d'accesso non solo per comunicare con l'altro, lo straniero, colui che è diverso da noi, ma anche per ampliare i propri orizzonti culturali, arricchendo la propria lingua.

Le lingue, dunque, sono come un ponte che dà la possibilità agli uomini di sentirsi più vicini. Secondo Goethe "Chi non conosce le lingue straniere non conosce nulla della propria" e mai come oggi questa affermazione, che incarna l'idea moderna di plurilinguismo inteso come insieme di competenze linguistiche e comunicative articolate in una pluralità di lingue e linguaggi (Dodman, 2004, p. 27), è capace di sintetizzare le finalità verso cui tende l'educazione linguistica. Non a caso, l'Unione Europea, ha posto il multilinguismo e il plurilinguismo tra i valori assoluti da promuovere per la crescita individuale e collettiva. Perché conoscere le lingue apre le porte dell'integrazione sociale, culturale, economica.

Di fronte ad un simile scenario, si pongono questioni importanti quali, ad esempio, quella che attiene al metodo, metodo per apprendere la lingua, metodo per insegnarla. Differentemente da quanto accadeva con i metodi didattici lineari, secondo i quali l'insegnamento delle lingue si fondava essenzialmente sulla comunicazione dei contenuti e sulla verifica degli apprendimenti (Vertecchi in

Serragiotto, 2004, p. 140), oggi lo studio delle lingue necessita di valicare i confini della classe e sollecita a ripensare l'educazione linguistica alla luce delle istanze culturali e sociali poste in essere dalla società contemporanea e fatte proprio dagli indirizzi socio-culturali ed economici dell'UE. Tale cambiamento della prospettiva metodologica non è, dunque, solo una necessità per l'insegnante di lingue, ma anche un dovere.

Le politiche linguistiche Europee dell'ultimo ventennio hanno sancito, attraverso i documenti emanati, primo fra tutti il Quadro comune di riferimento per le lingue Europee, l'approccio alle lingue orientato all'azione. La didattica improntata all'azione e allo sviluppo delle competenze ha cambiato radicalmente la prospettiva dell'insegnamento che è diventata una "professione d'azione e di riflessione sulle pratiche".¹

Il QCER, nel ribadire l'importanza di una società aperta, accogliente, moderna e coesa, afferma che il valore del plurilinguismo deve essere considerato nel contesto del plurilinguismo. La lingua non è solo un aspetto essenziale della cultura ma è uno strumento attraverso il quale accedere alle varie espressioni della cultura. Dire "lingua" vuol dire allo stesso tempo "cultura". In ambito scolastico l'approccio plurilingue non può esaurirsi nella formazione linguistica, ma deve tradursi piuttosto in un atteggiamento mentale che mira a integrare le conoscenze pregresse degli apprendenti nell'esperienza di insegnamento, al fine di sfruttarle appieno ed integrarle alle nuove conoscenze. Dodman, a tal proposito, afferma che "le lingue sono qualcosa non solo *da* imparare ma *con cui* imparare, creando percorsi interlinguistici e interdisciplinari con obiettivi, contenuti e metodologie comuni" (Dodman, 2004, p. 27). Questo ruolo strumentale e veicolare delle Lingue nella formazione generale dell'individuo, evidenzia allo stesso tempo, un aspetto fondamentale della conoscenza delle lingue che si concretizza nel possesso di reali competenze, comunicative, ma anche strategiche, ovvero in un ricco e articolato *savoir faire* (Curcio 2008, pp. 1-9).

L'interazione in LS rappresenta dunque l'obiettivo principale della formazione linguistica. Essa al tempo stesso, però, sembra essere l'ostacolo più complesso per un apprendente non nativo, ragion per cui l'individuazione delle

¹ *idem*

criticità connesse alle difficoltà di apprendimento della lingua straniera e l'attuazione di strategie che consentano di aggirare gli ostacoli che ne inficiano un apprendimento sereno e progressivo, sono gli obiettivi fondamentali della glottodidattica (Krashen, 1982; Balboni, 2011; Coonan, 2012). Tali criticità connesse all'insegnamento della lingua sono acute dal momento che, nel caso precipuo della glottodidattica, lo strumento e l'oggetto del processo di insegnamento/apprendimento coincidono.

Questo lavoro, mira a fornire un piccolo contributo alla ricerca glottodidattica nel tentativo di delineare gli elementi costitutivi della figura professionale dell'insegnante di LS. Dal punto di vista linguistico, si pone come finalità quella di individuare proposte di intervento sulla formazione dei docenti capaci di fornire strumenti che consentano loro di addestrarsi ad un uso comunicativo e veicolare della Lingua straniera attraverso metodologie e tecniche che implementino le occasioni d'uso della LS; dal punto di vista metodologico, questo lavoro, mira, altresì, attraverso l'elaborazione del percorso formativo sperimentale, a supportare gli insegnanti ad assumere un atteggiamento riflessivo e consapevole, incline a raggiungere una dimensione sperimentale al suo insegnamento, che possa diventare, anche attraverso gli errori, un tipo di ricerca educativa (Ciliberti, 2012, pp. 15-16).

L'ipotesi di lavoro ivi presentata nasce dalla riflessione sulle difficoltà ricorrenti riscontrate dagli insegnanti di lingua, nei contesti d'istruzione formale. Tali difficoltà si traducono in scarsa efficacia delle "strategie didattiche" tradizionali, specie in contesti variegati e complessi, come quelli rappresentati dalle classi della scuola contemporanea. Ai limiti sopra evidenziati si aggiunge un altro aspetto problematico, ovvero l'incapacità, da parte degli insegnanti di LS, di individuare le plausibili problematiche che inficiano un sereno apprendimento linguistico sia nel caso della classe tutta, sia nel caso di allievi con bisogni speciali. Ne consegue che, infatti, i docenti sono portati ad addurre problemi attentivi, motivazionali o di scarsa predisposizione alla disciplina piuttosto che intercettare/individuare eventuali disagi nell'apprendimento.

Il presente lavoro, inserito nella prospettiva teorica della glottodidattica comunicativa (Balboni, 2011), individua nel *Flipped teaching* (Bergmann &

Sams, 2012) un modello procedurale attraverso cui implementare l'uso della LS. Inoltre la costruzione di percorsi personalizzati, il ricorso all'uso veicolare, comunicativo e procedurale della lingua target, l'esercizio delle prove di competenze con il supporto delle tecnologie e del gioco favorisce l'acquisizione apprendimento della Lingua Straniera da parte della classe intera, nessuno escluso. In questa prospettiva glottodidattica capovolta va inserito la proposta metodologica sperimentata nel corso del triennio dottorale.

La scelta di circoscrivere l'osservazione al primo ciclo d'istruzione è dovuta al fatto che, nonostante la UE raccomandi l'apprendimento precoce di due lingue straniere considerato l'elemento cardine delle politiche linguistiche europee, di fatto, si constata che le maggiori criticità relativamente all'insegnamento della Lingua straniera si riscontrano proprio in questo ordine d'istruzione. Le ricerche portate avanti sia in ambito nazionale che internazionale sottolineano come proprio alla scuola primaria si rilevano le maggiori problematiche nelle classi di lingua sia per le carenze strutturali delle scuole che di fatto inficiano la possibilità di mettere in atto pratiche didattiche innovative e digitali capaci di assecondare la naturale predisposizione all'apprendimento multilingue da parte dei bambini; sia per le oggettive carenze glottodidattiche e linguistiche dei docenti che non sono capaci di avviare percorsi didattici creativi e significativi. Il progetto cerca di coniugare il contributo della ricerca sull'apprendimento della lingua straniera con pratiche didattiche innovative e che si avvalgono delle TIC con l'obiettivo di potenziare attraverso l'uso veicolare della LS, durante le attività in classe, la competenza linguistico-comunicativa degli apprendenti e di migliorare le competenze d'uso in LS degli stessi insegnanti; con un esempio di buona pratica capace di dare risposta valide ed efficaci alle problematiche poste in essere, applicabili a contesti differenti.

Non volendo disgiungere l'importanza del reciproco rapporto insegnamento/apprendimento, questo lavoro si è posto l'ambizioso traguardo di perseguire due parallele piste di obiettivi: quelli rivolti agli insegnanti e quelli rivolti agli alunni. Il lavoro si articola in cinque capitoli.

Nel primo capitolo, nel quale si esplicitano gli assunti teorici della ricerca, si è cercato di illustrare il *Flipped Teaching* e il quadro teorico che vi fa da sfondo

alla luce del quale questa metodologia, trova giustificazione sia rispetto alla Didattica generale che alla Glottodidattica. Da qui emerge, ad esempio, un profondo legame con l'attivismo pedagogico di Claparède e Freinet, ravvisabile nella proposta educativa e funzionale dell'insegnamento capovolto che riprende l'idea di scuola su misura, affermando la centralità dello studente e la necessità di legare l'apprendimento ai suoi bisogni ed interessi personali e, anche, valorizzando la figura del docente in quanto guida capace di accompagnare il discente verso la propria autonomia cognitiva; allo stesso tempo il *Flipped teaching*, ricalca anche i modelli epistemologici di stampo costruttivista che esaltano la creatività - opposta alla mera riproduzione dei saperi - facilitata dai compiti, dai materiali didattici autentici, attività che stimolano il pensiero critico, l'elaborazione e il vaglio di ipotesi culturali elaborate in gruppo (Valletta in Azzaro, 2007).

L'impianto laboratoriale e procedurale posto in essere dal *Flipped teaching*, collega questo approccio all'Apprendimento cooperativo e alla metodologia del *learning by doing*; mentre altri aspetti connotativi di questo approccio sembrano trovare una loro giustificazione di metodo nella cornice della glottodidattica ludica che nell'asserire l'importanza - specie con i bambini- delle esperienze gioiose per l'acquisizione della conoscenza, promuove l'apprendimento delle Lingue in contesti "non ansiogeni" (Krashen, 1982), facendo ricorso a strumenti e tecniche diversi rispetto a quelli didattici tradizionali, più appetibili per i bambini, quali i giochi, i giocattoli o le tecnologie, per far sì che essi giochino con la LS. Nel perimetro della classe capovolta, così come accade con la didattica ludica, il focus attentivo viene spostato sull'azione (giocosa) sì da consentire al bambino di utilizzarla in maniera funzionale ma quasi inconsapevole, *per fare le cose*. Ma soprattutto, entro il perimetro della classe capovolta, ha modo di realizzarsi quell'idea della Lingua intesa come strumento per comunicare che il principio cardine della metodologia glottodidattica comunicativa. Si passa poi ad una descrizione della metodologia del *Flipped teaching*, la sua genesi, i principi ispiratori, le finalità. Nei paragrafi, infine, successivi si fa il punto della diffusione del fenomeno "*Flipped*" nel mondo e in Italia.

Il secondo capitolo propone una contestualizzazione progressiva degli ambiti della ricerca: si affronta il tema del plurilinguismo nella prospettiva europea, considerato un valore assoluto, vero volano del progresso sociale culturale ed economico della Comunità Europea cui sono riconducibili i temi dell'individuazione del Profilo di competenze del docente di lingue straniere, i percorsi formativi più adeguati e il rapporto tra le Lingue e Tecnologie. Dopo una descrizione del contesto europeo e un confronto tra le situazioni nei vari paesi Europei, si traccia un breve *excursus* dell'*iter* istituzionale che ha segnato le tappe dell'inserimento curriculare obbligatorio della LS alla scuola Primaria in Italia, dal 1990 ad oggi. Dal resoconto emergono le mete raggiunte e le questioni problematiche per le quali non è stata ancora trovata a livello nazionale una adeguata soluzione. Si procede poi con una breve disamina di alcuni tra i documenti europei più importanti e significativi in materia di politiche linguistiche, utili alla definizione di percorsi operativi.

Nel terzo capitolo, che funge da raccordo tra la prima parte più teorica e la seconda più pratica, ci si sofferma sul quadro metodologico che fa da sfondo all'ipotesi di ricerca ossia formare gli insegnanti di LS al *Flipped Teaching* in quanto metodologia in grado di interpretare l'innovazione didattica, la creatività, la flessibilità, i bisogni degli apprendenti, attraverso strumenti e procedure che facilitano l'acquisizione della LS poiché incentrate sull'uso più che sulla descrizione della Lingua. Attraverso la descrizione comparata delle metodologie che insistono sull'uso della *Flipped* nella classe di lingua straniera, riconducibili alla glottodidattica esperenziale, linguisticamente di tipo CLIL e alla Didattica degli Episodi di apprendimento situato (Rivoltella, 2013), si è posto l'accento sulla possibilità che il *Flipped teaching*, possa rispondere alla necessità di aggirare gli ostacoli che comportano un apprendimento stentato della competenza linguistico-comunicativa.

Il capitolo si conclude con la formulazione dell'ipotesi di ricerca, che viene avanzata sulla base di quanto affermato fino a questo punto della trattazione. L'ipotesi sostenuta è che: se si formano gli insegnanti all'utilizzo di metodologie glottodidattiche di impianto EAS e linguisticamente di tipo CLIL, si registrerà una significativa implementazione dell'uso veicolare della LS in classe con ricadute

positive sia per gli insegnanti che per gli alunni. Una volta formulata l'ipotesi di metodo della ricerca infine si è avanzata la proposta di far sperimentare sul campo le strategie di *flipped teaching* volte ad attivare e facilitare processi di apprendimento linguistico-comunicativo.

Sul versante della sperimentazione, nel quarto capitolo, si è lavorato nell'intento di vagliare le potenzialità pedagogiche e didattiche del *Flipped teaching* nella classe di lingua alla scuola Primaria. Il piano sperimentale, non certo, privo di ambizione, ha voluto di adottare una prospettiva binaria con specifici obiettivi rivolti sia ai docenti che agli alunni, sì che comprendesse azioni rivolte sia ai docenti - futuri e in servizio – sia azioni didattiche rivolte agli alunni. Il percorso formativo attivato in seno al progetto di ricerca ha infatti mirato a supportare sia un gruppo di insegnanti in formazione iniziale sia un gruppo di insegnanti in servizio della scuola Primaria nello sviluppo di competenze utili ai fini di una glottodidattica “a misura di bambino”.

L'intervento sperimentale si è articolato in due fasi ponendo in essere diverse azioni. Ha preso avvio ad ottobre 2015 e si è concluso a maggio 2017. Sono stati coinvolti 308 Studenti del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, 20 insegnanti di Lingua in servizio presso la Scuola Primaria e 185 alunni di 8 classi comprese tra la terza e la quinta della scuola Primaria.

Le due fasi sono state articolate come segue:

I fase: Percorso di formazione sul *Flipped teaching*; costruzione di *Flipped lesson* in inglese da parte degli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria destinate agli alunni della scuola Primaria, nel corso del Laboratorio di tecniche didattiche, secondo uno schema opportunamente progettato;

II fase: Percorso di formazione dei docenti di LS in servizio presso la scuola Primaria e attuazione in classe dei pacchetti formativi glottodidattici; revisione dei pacchetti formativi di *Flipped teaching* già realizzati, da parte di un nuovo gruppo di studenti di studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria nel corso del Laboratorio di tecniche didattiche dell'a.a. 2016/2017; elaborazione ed analisi dei dati.

Nel capitolo viene anche esplicitata la metodologia della ricerca adottata,

la TELEs, ossia *Designed Based Research and Technology Enhanced Learning Environment* la cui scelta è stata determinata dal fatto che la DBR così come proposta da Wang e Hannafin, ci è sembrata particolarmente adatta per il tipo di ricerca ipotizzata in quanto particolarmente efficace per esplorare e sviluppare le potenzialità degli ambienti di apprendimento tecnologici.

Il quinto capitolo, rende conto degli esiti della ricerca e delle attività sperimentali svolte sui tre campioni nell'arco della sperimentazione. In relazione alla tipologia di ricerca, si è ritenuto utile procedere alla raccolta e all'analisi dei dati della sperimentazione adottando l'approccio nato in ambito anglosassone e definito *mixed methods* che ci ha consentito di assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità ai dati raccolti, consentendoci, altresì, di combinare ed integrare metodi di rilevazione diversi, organizzati secondo il tipo di disegno convergente (Creswell e Plano Clark 2011). Tale disegno, si avvale di tecniche miste di raccolta dei dati e prevede l'impiego di strumenti sia qualitativi che quantitativi nella prospettiva di una loro integrazione finalizzata alla rappresentazione affidabile della realtà osservata.

Gli strumenti di rilevazione adottati sono stati: Test Trinity, volti all'accertamento delle conoscenze linguistico - comunicative, somministrati all'inizio delle azioni sperimentali e alla fine; e una intervista semi-strutturata, appositamente creata per gli studenti di SFP e per i Docenti di LS , somministrata a metà del percorso a tutti i soggetti coinvolti.

Il primo degli strumenti quantitativi, il TRINITY ISE II TEST, corrispondente al livello B2 del QCER, scelto per le categorie di insegnanti è un test complesso e articolato che mira a verificare le competenze linguistico - comunicative in tutti gli aspetti della Lingua. Il secondo, il GESE TEST level 1-2, scelto per gli alunni, è un test che mira a valutare le sole competenze di interazione orale ed è stato pertanto ritenuto più adatto per valutare il livello di competenza orale dei bambini in entrata ed in uscita e per osservare la progressione dei apprendimenti, in relazione agli interventi di *Flipped Teaching*.

Lo strumento utilizzato per la rilevazione dei dati qualitativi, è stata invece un'intervista semistrutturata. Per la strutturazione dell'intervista ci si è in parte rifatti al *PEFIL*, Portfolio Europeo per la Formazione dell'insegnante di Lingue.

Tale strumento ci è sembrato potesse essere utile al nostro lavoro per la formulazione di quei quesiti attinenti alla consapevolezza della professione docente, al ruolo delle risorse e degli strumenti nella prassi didattica e alla gestione della classe, nonché per indurre ad una riflessione sul livello di soddisfazione e sulle aspettative professionali degli insegnanti.

Il lavoro di ricerca incentrato sul *Flipped teaching* nella classe di lingua vuole offrire un contributo all'indagine sulle strategie e tecniche glottodidattiche in contesti formativi caratterizzati da una prevalenza d'uso non veicolare della lingua straniera, con particolare riguardo allo spazio circoscritto della scuola primaria italiana.

CAPITOLO I

IL FLIPPED TEACHING IN CONTESTO INTERNAZIONALE E NAZIONALE *IL QUADRO TEORICO DELLA RICERCA*

Lo scenario socio-culturale globale contemporaneo richiama costantemente ad interrogarsi sulla fisionomia della scuola e al profilo che questa necessita di definire sempre più nella direzione della “educabilità”. Resta aperta la *quaestio* su quali siano le istanze cui la scuola deve rispondere e in che modo può continuare ad essere un soggetto fondamentale per la formazione culturale, etica e sociale atta a guidare il bambino verso il raggiungimento di un equilibrio fisico ed intellettuale.

Tuttavia è sempre più evidente l’anacronismo di molti sistemi d’istruzione tradizionali che non sono più in grado di soddisfare le esigenze formative delle generazioni di *millenials* ed è altrettanto indubbio che l’era digitale ha cambiato il modo di approcciarsi al sapere. Studiamo, giochiamo, leggiamo, cantiamo, comunichiamo, esprimiamo i nostri sentimenti e le nostre paure attraverso i mezzi digitali. Non solo le tecnologie hanno influenzato la nostra cultura e il nostro modo di pensare, ma conseguentemente sono diventate un elemento imprescindibile dalla formazione scolastica. Sono proprio quei sistemi scolastici più innovativi che, lasciandosi alle spalle le modalità tradizionali di trasmissione dei saperi, hanno legato la prassi didattica ai principi di inclusione, piacevolezza, accoglienza, tolleranza, multisensorialità sì da essere più efficaci per lo sviluppo cognitivo e la crescita individuale della persona.

L’attualità recente ci porta a guardare ai modelli scolastici nord Europei, come modelli da imitare e da cui trarre insegnamento, poiché ispirati ad una didattica che ha come obiettivo quello di rendere gli alunni felici e che sembra accogliere la necessità di ristabilire il legame affettivo quale vincolo

imprescindibile per educare ed istruire. Il rapporto 2016 dell'istituto di ricerca inglese *The Economist Intelligence Unit*² ha stilato la prima classifica mondiale delle scuole perfette. Quaranta i paesi esaminati, dal Regno Unito all'Australia al Giappone. I parametri utilizzati per elaborare la classifica sono: 1) il tasso di scolarizzazione, 2) il tasso di alfabetizzazione, 3) il numero di laureati, 4) la preparazione degli insegnanti e degli studenti. Un documento, che nelle 52 pagine del rapporto mette in fila una quarantina di nazioni sparse per il pianeta. In testa la Corea del Sud, seguita da Giappone, Singapore Hong Kong e Finlandia, mentre i sistemi d'istruzione della Vecchia Europa, tra cui quello Italiano - che si colloca, fanalino di coda, al venticinquesimo posto rispetto ai 25 della classifica - sembrano essere caduti in un stato di declino dal quale non riescono a tirarsi fuori. Secondo quanto attestato dal Rapporto, la didattica non riesce più ad essere efficace e la scuola sia come luogo fisico sia come spazio di aggregazione sociale non si qualifica come accogliente, gli studenti vivono con noia e senso di rassegnata sopportazione il tempo che vi trascorrono e gli insegnanti subiscono quotidianamente la frustrazione di svolgere una professione dalla quale sempre meno riescono a coglierne gratificazioni e risultati.

Per quanto riguarda l'Italia, buona parte delle criticità sono da attribuire a scelte politiche che negli ultimi trent'anni hanno mutato con ondate eccessivamente repentine il valore intrinseco e la direzionalità del Sistema Scolastico Nazionale. Molte sono state le indubbe conquiste della scuola dell'autonomia, scuola progettuale per vocazione e propensa ad arricchirsi nella comunicazione col territorio. Complessa la fase di transizione (o di retrocessione) dal modello di scuola per competenze al modello del maestro unico che ha investito l'ordine della scuola primaria, parimenti delicata da gestire la Buona scuola fondata sull'alternanza scuola-lavoro e su diversi protocolli di arruolamento del personale docente. Proprio la riqualificazione della professione docente sembra essere una delle questioni più importanti e allo stesso tempo più complesse su cui si sofferma il report.

² Dati del World Happiness Report 2016 riportati sul sito da worldhappiness.report (ultima consultazione ottobre 2016). *The Economist Intelligence Unit* è la Divisione di ricerca della prestigiosa rivista *The Economist* che fornisce previsioni e servizi di consulenza a supporto delle imprese, della finanza e degli organi di governo; per un approfondimento si veda www.eiu.com.

Nel caso specifico della scuola italiana, il tallone d'Achille sembra essere la percezione diffusa circa il ruolo dell'insegnante, una professione spesso considerata come ripiego da parte di mancati professionisti di altri settori. A questo aspetto va aggiunta una considerazione poco generosa del profilo e delle funzioni dell'insegnante, il cui ruolo viene continuamente messo in discussione sia dagli organi di governo sia dall'opinione pubblica. In una recente intervista al Corriere della sera, Roberto Gulli, presidente di Pearson italiana, afferma che quando il ruolo dei professori è riconosciuto, la scuola funziona meglio. "Non è una questione legata solo della retribuzione: per avere buoni insegnanti bisogna offrire una formazione continua" aggiungendo che fare il professore deve essere un privilegio per chi si laurea, non meno prestigioso di altre professioni come l'avvocato e l'ingegnere (http://www.corriere.it/scuola/14_maggio_07/pearson-rapporto-learning-curvecorriere-web-nazionale).

Tornando alla classifica del report, si fa notare che, ad accomunare sistemi scolastici così diversi tra di loro vi è, proprio, l'alta qualità del livello dei docenti e l'importanza attribuita all'educazione sia a livello sociale sia politico. E, se per i Paesi Asiatici, il primato nell'ambito dell'istruzione sembra confermare un dato di fatto che evidenzia il trend degli ultimi anni che vede il vecchio continente schiacciato in tutti i settori, un discorso a parte merita l'eccellenza scolastica raggiunta dalla Finlandia, che nel precedente rapporto si era, addirittura, posizionata in vetta alla classifica (Alexander J. & Sandhal, I., 2016; Sahlber P., 2014).

Tale eccellenza è indubbiamente il risultato di una politica economica e sociale che negli ultimi anni è stata imperniata su investimenti: 12% in Finlandia e 15% in Corea del Sud del totale di spesa pubblica sono investiti nel settore della conoscenza, ma anche su aspetti quali l'equità con cui si accede alla formazione; basti pensare che in Finlandia l'accesso all'università è gratuito e lo status sociale ed economico degli insegnanti è ritenuto di grande prestigio. La scuola finlandese non è una scuola particolarmente all'avanguardia né ultramoderna, ma basata sul buon senso, sulla qualità, sull'alta professionalità del personale che vi lavora. La sua originalità consiste nell'aver adottato le teorie scientifiche pedagogiche elaborate nel corso del XX secolo e di aver puntato sull'istruzione come elemento

di sviluppo per un paese privo di particolari risorse naturali e la cui fonte di ricchezza sono i boschi e la pesca. È un buon sistema scolastico che dà fiducia agli insegnanti, ai dirigenti, ai genitori e agli alunni e che affonda le sue radici nel territorio. Che stimola, incoraggia, promuove la creatività e si prende dei rischi (World Happiness Report, 2016).

È evidente che le strategie di riforma dei sistemi d'istruzione non possono essere intercambiabili perché legati ai diversi contesti sociopolitici, alla cultura, alle tradizioni nazionali e alle politiche educative di ogni stato. Tuttavia, è pur vero che sapere cosa succede nei vari sistemi scolastici, comparando quelli che riescono a rinnovarsi con quelli che marciano sul posto è utile poiché non solo si può provare ad agire dal basso, operando una rivoluzione che viene da dentro le classi, ma con umiltà, se ne potrebbe trarre una lezione politica non banale e di certo proficua.

1. La sfida delle tecnologie per la didattica

Una delle sfide più ambiziose che le istituzioni scolastiche e gli insegnanti devono riuscire a vincere per determinare cambiamenti significativi nelle dinamiche didattiche, nella qualità del processo di insegnamento/apprendimento e nella qualità della relazione docente/discente è quella rispetto alle Tecnologie. L'introduzione delle Tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC) nella prassi didattica rappresenta una concreta opportunità di avvicinare allo studio gli studenti. Sebbene oggi TIC e *digital devices* siano entrati fisicamente nelle scuole di ogni ordine e grado, molti insegnanti manifestano una persistente ritrosia ad utilizzarli come strumenti a supporto del proprio lavoro sfruttandone al minimo le potenzialità, cosicché la cultura digitale, stenta ad affermarsi come valore aggiunto della formazione scolastica. Ciò a dispetto del fatto che i mezzi digitali e internet sono diventati per i giovani le vie di accesso più immediate all'informazione, con tutti i risvolti, positivi e negativi, che questo fenomeno sociale e culturale comporta. La scuola non può che farsi carico del dovere di educare all'uso delle tecnologie, accompagnando i giovani nativi digitali (Prensky, 2011) verso l'acquisizione di una saggezza digitale (La Marca, 2014)

che è condizione fondamentale per approcciarsi alle tecnologie facendo sì che queste siano strumento per migliorare l'esistenza.

Di fatto, l'acquisizione di una *digital literacy*, nella maggior parte dei paesi Europei, con eccezione fatta per l'Italia ed il Portogallo, è diventata parte integrante del percorso d'istruzione scolastica a livello di Scuola Secondaria Inferiore. In Paesi quali la Germania e l'Inghilterra, le ITC (*Information and Communication Technologies*), costituiscono una "disciplina autonoma" (Rapporto Glocus 2014) studiata a scuola. L'Italia, con il Piano Nazionale Scuola Digitale, che rappresenta uno dei fondamenti della Legge 107/2015, denominata della "Buona Scuola", dovrebbe in tempi brevi colmare il gap strutturale oltre che formativo, rispetto agli altri paesi, promuovendo una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana volta a riposizionare il suo sistema educativo nell'era digitale. Occorre rilevare che nonostante i buoni propositi, i tagli economici effettuati all'Istruzione e la Ricerca, non sembrano supportare operativamente le intenzioni manifestate dal Governo Italiano. Ciò detto, va comunque rilevato l'effetto domino che le TIC stanno avendo sui modelli didattici europei.

Secondo quanto emerge dal rapporto Glocus 2014 "Scuola 2.0 Innovazione dei modelli didattici e nuove tecnologie per la scuola del futuro", che cita l'indagine "*EU digital Agenda, 2010 Vision – Report of the Teaching and Learning in 2020 review Group*", l'impatto delle tecnologie sulla didattica avviene su due livelli: sullo sviluppo di un modello pedagogico costruttivista che vede nelle TIC dei mezzi di potenziamento di una didattica attiva, basata su compiti di realtà e attenta alla personalizzazione dei processi di apprendimento; l'altro sul riconoscimento del ruolo del docente come chiave di volta del processo di trasformazione dell'apprendimento. Ne consegue l'urgenza di definire il ruolo dell'insegnante nell'era digitale come esperto responsabile non tanto di presentare e trasferire il sapere, quanto piuttosto di accompagnare lo studente verso l'acquisizione delle proprie conoscenze, di individuare le pratiche didattiche più opportune per guidare il gruppo classe verso un uso saggio delle tecnologie, di muovere da una logica di ragionevolezza funzionale ad un portato cognitivo e gnoseologico non effimero, ma significativo e duraturo. L'utilizzo dei media

comporta, infatti, l'acquisizione di competenze e abilità pratiche di risoluzione dei problemi, di riflessione critica e di sviluppo delle potenzialità espressive e creative degli allievi, le quali una volta acquisite devono fare parte del bagaglio culturale personale, spendibile nell'arco dell'intera vita. D'altra parte, la capacità d'uso delle tecnologie è diventata elemento fondamentale, non solo del bagaglio culturale degli studenti, ma anche di quello professionale degli insegnanti, giacché offrono l'opportunità di ampliare gli orizzonti di ricerca-azione didattica conducendo alla individuazione di strategie per coinvolgere gli alunni, predisponendo percorsi formativi pertinenti ai bisogni della classe.

Questi, dunque, gli elementi che rappresentano la sfida dell'insegnamento, semplici, ma fondamentali obiettivi che la scuola, non solo quella italiana, deve riuscire a cogliere. Una delle strade attuative possibili, in tale direzione, sembra essere quella proposta dalla Pedagogia della comunicazione e di una Didattica interazionale (Serra Borneto, 1998) che pone l'attenzione sui bisogni dell'apprendente, sulla necessità di instaurare una buona relazione tra docente e discente e che mira a insegnare un sapere spendibile nella vita reale. Si tratta di una didattica interattiva, multifunzionale e digitale capace di amplificare le occasioni di apprendimento indirizzandole verso traguardi costruttivi, che sappia sfruttare le risorse in grado di amplificare le opportunità di conoscenza e che non si limiti a restare entro il perimetro della classe, ma che ponga l'insegnante e i propri alunni in un atteggiamento di continuo confronto, di curiosità verso il mondo, di voglia di sapere e saper fare.

2. La *Flipped classroom* tra innovazione e tecnologia

Nel quadro complessivo delle istanze di rinnovamento della scuola fin qui delineate, trova giusta collocazione la metodologia del *Flipped Teaching* che si pone come cerniera tra lo stile pedagogico della personalizzazione educativa (incentrato sull'alunno-persona e sulla sua progressione verso l'eccellenza non strumentale né omologabile a standard pre-costituiti) e un impianto didattico di tipo comunicativo e accessibile (volto alla selezione ragionata di strategie finalizzate alla co-costruzione di conoscenza per tutti, in una dinamica ininterrotta di dialogicità tra prassi dell'apprendere e prassi dell'insegnare).

Il *Flipped Teaching* consiste letteralmente nel ‘capovolgimento’ (ingl. *flipping*) del processo di apprendimento/insegnamento notoriamente giocato sul duplice piano scuola/casa, lezione/compiti utilizzando le tecnologie per costruire una videolezione cui l’alunno può assistere n. volte a casa propria mentre è riservato al tempo scolastico, mediato dalla presenza dell’insegnante, la gestione dei “compiti”, esercizi, rielaborazioni, attività di consolidamento e potenziamento (Bergman, Sams, 2011).

Quello sulla *Flipped classroom* o *Flipped Teaching* è diventato un argomento *à la page* negli ambienti educativi che ambiscono a definirsi innovativi, improntati alla ricerca, alla sperimentazione e all’uso delle Tic. Il dibattito su questa metodologia, da molti amata e da molti altri contestata, è una delle questioni più attuali della ricerca pedagogica e didattica, nel mondo e, negli ultimi anni, anche in Italia. E, se innumerevoli sono stati gli interventi di insegnanti, studiosi e formatori che hanno affrontato e continuano ad affrontare l’approccio *Flipped* da diversi punti di osservazione, in questo lavoro si cercherà di fare una disamina puntuale e il più possibile esaustiva che ne delinei le caratteristiche peculiari inserendola in una cornice teorica in grado di avvalorarne le prerogative didattiche onde fornirne un’analisi delle ricadute educative alla luce di un lungo lavoro di sperimentazione.

Come già accennato, uno degli ostacoli principali al piano di rinnovamento della scuola e della didattica sta proprio nella difficoltà da parte dei docenti nell’integrare “nuovi strumenti e metodologie in una scuola in cui programmi e metodi si sono andati consolidando senza mai essere ripensati e/o rifondati” (Rapporto Glocus, 2014, p. 7). L’approccio *Flipped*, le cui componenti chiave sono l’educazione digitale e l’apprendimento attivo, non rinnega affatto la didattica tradizionale giacché la arricchisce dando all’insegnante una varietà di “ferri del mestiere”, ma si presta ad essere una modalità di lavoro utile, attraverso cui educare all’uso responsabile delle tecnologie. Tale approccio aiuta, infatti, gli alunni a gestire proficuamente e sistematicamente l’enorme flusso di informazioni presenti in rete e a renderli consapevoli dei pericoli derivanti da quello che è ormai noto come *information overload* e che rappresenta il rischio maggiore derivante della sovraesposizione ai media cui le generazioni di *millennials* sono

soggetti (Rapporto Glocus, 2014).

Indubbiamente *il Flipped Teaching*, ha incontrato numerose critiche e tanti sono i detrattori che considerano questa metodologia didatticamente debole e pedagogicamente rischiosa perché altera i ruoli e l'equilibrio della classe. Spesso queste critiche sono frutto di una scarsa informazione che ha generato fraintendimenti e che ha indotto dei veri e propri luoghi comuni contro questo approccio. Vi è la paura che la videolezione sostituisca il docente, offuscandone il ruolo, mentre, al contrario l'esperienza e la professionalità dell'insegnante, grazie al *Flipped Teaching*, hanno modo di essere valorizzate. Infatti, piuttosto che presentare gli argomenti del programma e spiegarli, tentando di trasferirli agli alunni, l'insegnante "capovolto" ha tempo e modo per aiutarli a concettualizzare e rielaborare le informazioni acquisite autonomamente. Non si limita a trasmettere il sapere, attenendosi ad un programma guidato da un libro di testo, ma diviene regista dell'azione educativa, sceglie il materiale da far visionare agli studenti, individua e stabilisce i traguardi formativi da raggiungere, detta i tempi, assegna i compiti, monitora i processi, guida gli studenti, pone loro domande, fa tutto ciò che attiene al suo ruolo di *educatore*, ma in un ambiente di apprendimento rinnovato, dove vi è più tempo per la relazione didattica e per la costruzione di un sapere autentico e reale.

Un'altra critica spesso mossa al F.T è che esso promuove la didattica online. Non è così. La prima fase del F.T prevede che non sia l'insegnante a condurre la spiegazione in classe di un determinato argomento, ma piuttosto che gli studenti abbiano un primo accesso alla tematica o all'argomento da apprendere, attraverso un video a casa. In questo senso, il video "sostituisce" la lezione in classe. Tuttavia, questa fase ha solo lo scopo di introdurre l'argomento da studiare, fuori dalla classe e di dar modo agli studenti di acquisire *autonomamente* le informazioni di base necessarie per continuare il lavoro in classe, *con* l'insegnante. Questa prima fase del capovolgimento comporta attività cognitive di base riconducibili al sistema tassonomico degli obiettivi educativi di Bloom. Secondo Bloom, che postula il *Mastery Learnig*, l'apprendimento è un processo sequenziale e lineare che si realizza attraverso fase ben definite ciascuna delle quali è condizione fondamentale per accedere alla successiva. Sul piano

didattico, questa idea si traduce nella messa in atto di strategie che consentano di procedere dal semplice al complesso riservando gli obiettivi legati alle capacità e alle competenze più elevate, alle fasi successive della formazione. Va detto che la prima versione tassonomica del sistema è stata successivamente rivista e adattata alle mutate esigenze formative dei docenti e dei discenti, nel 2001 (Anderson; Krathwohl, 2001). Secondo questa nuova versione, che rilegge la tassonomia per allinearla alla pianificazione curricolare alle attività didattiche e alle modalità di verifica, le dimensioni del processo cognitivo (rivedute rispetto a quelle della versione originale) sono cinque: *remembering*, *understanding*, *applying*, *evaluating*, *creating*.

Alla luce dell'approccio tassonomico, le attività proposte dal *Flipped teaching*, nella prima fase, a casa, dovrebbero coinvolgere le prime due dimensioni, *remembering* e *understanding* del processo cognitivo le cui fasi più elevate si realizzano in classe, nella seconda fase. Infatti, il vero beneficio del modello *Flipped* giace nel fatto che l'apprendimento si sviluppa e consolida *in classe* attraverso attività cognitive procedurali che attengono alle dimensioni più elevate della scala tassonomica di Bloom (*applying*, *analysing*, *evaluating*, *creating*) e che comportano l'acquisizione di abilità e capacità (Bloom, 1957; Krathwohl 2001). Un terza critica che viene mossa a questa metodologia è relativa al fatto che gli studenti lavorerebbero secondo uno schema rigido: visione a casa, feedback in classe, esercizi individuali e di gruppo che lascerebbe poco spazio alla libertà di apprendimento, alla riflessione critica e alla spiegazione dell'insegnante, ritenuta da molti, insostituibile per gli studenti. In realtà, l'architettura prassica della *Flipped classroom* è molto flessibile ed anzi affida all'insegnante la discrezionalità di mantenere il giusto equilibrio tra momenti di formazione individuale e lavori di gruppo, calibrandoli sulle esigenze del gruppo classe.

2.1 Genesi dell'idea di capovolgimento

Per capire la portata rivoluzionaria che questa metodologia ha avuto sulla Didattica bisogna fare un passo indietro ripercorrendo le tappe attraverso le quali si è sviluppata l'idea dell'insegnamento capovolto.

Sin dalle sue prime manifestazioni il concetto di **capovolgimento** è stato

concepito come tentativo di risolvere un problema educativo sollevato nel tempo da numerosi studiosi e insegnanti che, in vari contesti, sono giunti alla medesima conclusione. Ovvero che gli studenti hanno bisogno di tempo più per dialogare e discutere con gli insegnanti in merito alle difficoltà che incontrano nel processo di apprendimento che per ascoltare la mera spiegazione, senza potere interagire. La didattica tradizionale da sola non può più rispondere alle esigenze formative dei giovani, laddove si limita ad esporre il sapere in maniera univoca, direttiva e monosensoriale. Questa idea rappresenta il *leitmotiv* della varie forme di *Flipped teaching* sperimentate negli anni e che hanno rappresentato il *background* da cui si è sviluppata la teoria della *Flipped classroom* così come teorizzata e diffusa da Bergmann e Sams (2012).

Le definizioni *Flipped teaching* (insegnamento capovolto), *Flipped learning* (apprendimento capovolto) o, più diffusamente, *Flipped Classroom* (classe capovolta), si riferiscono ad un approccio didattico che intende coniugare l'utilizzo delle tecnologie a fini didattici con un impostazione metodologica improntata all'apprendimento attivo. In questo lavoro si è deciso di utilizzare la definizione *Flipped Teaching*, ritenuta la più adatta a sottolineare la prospettiva d'osservazione della ricerca che è quella dell'insegnante.

Sul sito della più grande community di *flipped teachers* l'approccio *Flipped* viene definito in questo modo: It is called "flipped" because the traditional definition was, "what used to be classwork (the lecture) is done outside of class (usually with videos), and what used to be homework (assigned problems) is now done in class". L'altro aspetto che viene sottolineato nel definire questa metodologia è "It is where active learning meets technology", connotazione di rilievo perché sottolinea il nesso tra la classe capovolta e l'idea di ambiente di apprendimento di matrice costruttivista, in seno alla quale, questa metodologia trova la sua collocazione funzionale. L'ambiente di apprendimento è quel luogo nel quale gli apprendenti lavorano insieme, aiutandosi con l'ausilio di materiali e strumenti informativi, di attività guidate o di problem solving. È uno spazio in cui avviene la co-costruzione del sapere che si realizza attraverso rappresentazioni multiple della realtà e dove si focalizza l'attenzione sulla produzione e non sulla riproduzione (Calvani, 2000).

Con ‘capovolgimento’ si fa riferimento alle dinamiche strutturali della classe per cui la presentazione iniziale dei contenuti della lezione, la consueta spiegazione in classe, avviene a casa attraverso materiali predisposti dal docente, mentre i compiti che abitualmente si svolgono a casa, vengono svolti in classe sotto la supervisione e con l’ausilio dell’insegnante.

La paternità del metodo, così come è giunta alla ribalta mediatica, si fa risalire a Jonathan Bergman e Aaron Sams che hanno avuto il merito di comprendere la portata pedagogica del metodo *Flipped* e di teorizzare la loro esperienza in quello che è diventato il manifesto della metodologia “*Flip your classroom – Reach every students in every class, every day*” (2011), dando inizio ad un movimento e ad un flusso di iniziative di didattica e formazione che si è rapidamente diffuso in tutto il mondo. Tuttavia, pur riconoscendo il merito dei due docenti americani, vi sono dei riferimenti precedenti che dimostrano che in effetti già da tempo, negli anni ’90, altri colleghi, nelle aule scolastiche e accademiche si interrogavano sulla necessità di dare modo agli studenti di documentarsi sui contenuti da trattare prima di arrivare a lezione, al di fuori delle aule, utilizzando vari strumenti, liberando il tempo in classe per chiarire dubbi, approfondire i temi trattati e fare esercitazioni.

L’approccio F.T. è stato adottato per diversi anni in diverse discipline. Furono Barbara Walvoord and Virginia Johnson Anderson a presentarlo nel loro libro *Effective Grading* (1998). Il modello che proponevano auspicava che gli studenti acquisissero i contenuti della “*lecture*” prima di arrivare in classe attraverso varie risorse (libri di testo, video, registrazioni audio, ecc). Una volta in classe, essi avrebbero dovuto lavorare esercitando i livelli cognitivi più alti delle fasi dell’apprendimento teorizzate da Bloom (*application, synthesis, analysis, evaluation, creation*). Condizione fondamentale era che gli studenti acquisissero una preparazione minima dei contenuti necessaria per svolgere il lavoro in classe, proprio per questo motivo, un compito breve doveva essere svolto a casa, prima di arrivare in classe. Durante la lezione venivano svolte ulteriori attività sulle quali ciascuno studente riceveva un *feedback* immediato da parte dell’insegnante. Walvoord e Anderson, nel loro libro, suggerendo l’ampia applicabilità di questo approccio, danno esempi di come veniva implementato nelle classi di Storia,

Fisica e Biologia.

Maureen Lage, Glenn Platt e Michael Treglia proposero un approccio simile che definirono “*inverted classroom*,” applicato ad un corso di Economia, nel 2000. Lage, Platt e Treglia diedero inizio al loro esperimento dopo aver constatato che il tradizionale format della lezione frontale risultava incompatibile con i diversi stili di apprendimento dei loro studenti. Per rendere il loro corso più accessibile, concepirono una *inverted classroom* che avvalendosi di strumenti digitali, dava modo di attingere ad una prima esposizione dei contenuti disciplinari al di fuori della classe. Nell’articolo “*Inverting the Classroom. A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*” pubblicato nel 2000, auspicavano che l’uso del web e degli strumenti multimediali potessero abilitare gli studenti a visualizzare le lezioni a casa, cosicché i compiti potevano essere svolti in classe, possibilmente in gruppo. Il loro approccio prevedeva che prima di arrivare a lezione, oltre al supporto delle tecnologie, agli studenti, venissero periodicamente somministrate delle schede di completamento, propedeutiche alle attività in classe. In questo modo, l’insegnante avrebbe potuto utilizzare il tempo a disposizione durante le ore a scuola per incoraggiare gli studenti ad applicare i principi teorici della disciplina oggetto del corso, l’Economia, che avevano appreso a casa, per risolvere e discutere problemi, porre quesiti, creando simulazioni e *focus group*. L’aspetto interessante che emerge dal loro approccio capovolto è il fatto che si siano soffermati sulle potenzialità inclusive che tale metodologia consentiva. Poiché la fruizione asincrona e multi testuale dei contenuti didattici, cui *tutti* gli studenti potevano avere accesso, prima dell’arrivo in classe, consentiva una maggiore possibilità di fruizione dei contenuti, oggetto di studio, grazie al fatto che ogni studente aveva la possibilità di apprendere in tempi e modalità differenti e congeniali al proprio stile cognitivo. La risposta positiva a questo approccio giunse proprio dal feedback degli insegnanti istruttori e degli studenti il cui livello motivazionale risultò accresciuto rispetto a quando le lezioni venivano svolte in maniera tradizionale.

Eric Mazur e Catherine Crouch auspicavano di spostare il momento didattico *informativo* fuori dalla classe richiedendo agli studenti di leggere il materiale fornito dal docente prima delle lezioni (Mazur, 1997). Siamo in una

fase in cui il capovolgimento non è ancora legato alla video lezione, ma appare evidente che già allora emergeva, da parte dei docenti, la necessità di svincolare il tempo in classe destinato alla prima esposizione, dirottandolo ad una fase della lezione più aperta al confronto e a dinamiche di lavoro partecipativo. Mazur, professore di Fisica presso l'università di Harvard, insieme alla collega Crouch, attuarono dunque una forma modificata di classe capovolta che definirono “*peer instruction*” (2001).

Come nei modelli proposti da Walvoord e Anderson e Lage, Platt e Treglia, anche la “*peer instruction*” (PI) richiedeva che i contenuti della lezione venissero acquisiti dagli studenti al di fuori e prima di arrivare in classe e che, onde facilitare le attività laboratoriali e di fissazione che si sarebbero svolte in classe sotto la guida del docente. A casa, i ragazzi dovevano svolgere dei piccoli esercizi (nel caso specifico si trattava di quiz) che garantissero loro di entrare in classe avendo chiari i concetti base acquisiti a casa. Mazur e gli studiosi del suo gruppo pubblicarono i risultati del metodo PI in relazione agli apprendimenti raggiunti, che suggerivano la maggiore efficacia della PI, rispetto ai metodi di istruzione di stampo tradizionale (2001).

2.2 *La Flipped Classroom di Bergmann e Sams*

Nel 2006 due professori di chimica di un Liceo del Colorado il Woodland High School si trovarono a prendere una decisione rispetto al problema del Colorado il Woodland Park High School, ossia la necessità di arginare il gap di preparazione che riscontravano tra gli studenti delle loro classi dovuto all'incidenza di un consistente *drop out* (dispersione). Ci troviamo in una zona della campagna americana dove le distanze da percorrere sono tante e non è sempre facile raggiungere la scuola. Jonathan Bergmann e Aaron Sams, decisero di acquistare un software che permettesse loro di videoregistrare le lezioni per gli studenti assenti e di postarle su un canale online. Il risultato fu che non solo i ragazzi assenti apprezzarono l'opportunità di vedere ciò che era stato fatto in classe, ma anche gli altri studenti trovarono utile e piacevole la possibilità di rivedere e di ripassare quanto avevano fatto in classe. I due insegnanti compresero che questo loro esperimento poteva rappresentare la chiave di svolta da cui partire per

ripensare il tempo didattico. Bergmann rifletté sul fatto che in tanti anni di insegnamento aveva provato un forte senso di frustrazione tutte le volte che aveva dovuto constatare che i suoi studenti non erano capaci di utilizzare le informazioni acquisite durante la spiegazione in classe per risolvere i compiti. Si rese conto che il momento in cui essi avevano maggiore bisogno del suo supporto era proprio mentre svolgevano i compiti. Fu allora che comprese l'importanza di guidare i suoi studenti nella fase di problematizzazione e applicazione dei contenuti che poteva realizzarsi soltanto ridefinendo il tempo di lavoro in classe.

Le risposte a questa sua intuizione arrivarono infatti proprio dai suoi studenti più problematici che, incoraggiati dall'inaspettato aiuto che veniva dato dal nuovo modo di accedere ai contenuti didattici, cominciarono a trarre benefici migliorando il rendimento. Questo grazie al fatto che non solo avevano più tempo per assimilare i contenuti, giacché potevano visionarli a casa quando e quanto volevano, ma anche perché, una volta in classe, potevano fare affidamento sull'aiuto dell'insegnante e sul supporto dei compagni.

Nella *Flipped Classroom* l'insegnante trasferisce la responsabilità del processo di apprendimento agli studenti, i quali possono controllare l'accesso ai contenuti in modo diretto, avere a disposizione i tempi necessari per l'apprendimento e per la valutazione. Di contro, l'insegnante, sgravato dall'onere di trasmettere il sapere, assume il ruolo di guida e facilitatore alla comprensione di quanto appreso dagli allievi e impiega il proprio tempo in questo processo di passaggio dall'ampliamento delle conoscenze all'acquisizione di capacità e competenze.

La velocità con cui è dilagato il fenomeno del *Flipped Teaching* è dovuta al fatto che è un metodo concepito a scuola come risposta pratica per la risoluzione di problematiche della scuola (Bergmann, 2012). Esso si è basato sull'osservazione arguta e precisa delle criticità ed è nato come metodo sperimentale le cui potenzialità sono emerse nel corso della validazione in classe e proprio dagli studenti, destinatari naturali da cui è arrivato il feedback positivo.

Secondo la prospettiva di Bergmann e Sams, il *Flipped teaching* consente di:

parlare il linguaggio degli studenti. Le generazioni di *millennials*

crescono avendo un libero accesso alla rete, YouTube, Myspace, Facebook e altre risorse digitali. I giovani rappresentano una generazione *multitasking* in grado di ascoltare musica individualmente e chiacchierare, di fare i compiti scambiando e condividendo informazioni tramite messaggi. Sono in grado di scrivere e contemporaneamente utilizzare *tablet* o *smartphone* per fare ricerche o per giocare. Sin dalla tenera età, convivono con i *digital devices* acquisendo una maestria nell'utilizzarli di gran lunga superiore a quella degli adulti. Esiste – non a caso – un vero e proprio divario culturale tra loro e i loro insegnanti i quali spesso nutrono enormi ritrosie ad utilizzare gli stessi dispositivi tecnologici come sussidi didattici per paura di non riuscire a destreggiarsi nel loro utilizzo e di far cattiva figura con i loro studenti. La metodologia *Flipped* consente di superare questo *gap* e questa difficoltà, creando nuovi equilibri nel rapporto tra docenti e discenti. Essa offre la possibilità di mettere in comunicazione gli studenti e gli insegnanti utilizzando lo stesso linguaggio. La cultura digitale viene integrata in classe piuttosto che essere osteggiata, grazie allo scambio reciproco che avviene tra studenti e insegnanti, ne consegue che i primi aiutano i docenti a maneggiare le tecnologie, i secondi li educano ad farne un uso consapevole e produttivo.

Essere da supporto agli studenti troppo occupati; è innegabile che nella società contemporanea i bambini e gli adolescenti siano estremamente stimolati e spesso sovraccaricati. Oltre agli impegni scolastici, la maggior parte di essi vanta palinsesti settimanali scanditi da fitti impegni. Attività didattiche extrascolastiche, sportive, ricreative e impegni familiari riducono molto spesso il tempo destinato allo studio individuale ma anche il tempo libero con il risultato che, a casa come a scuola, al momento di fare i compiti gli studenti si ritrovano stanchi, demotivati, poco concentrati. Il *Flipped teaching* consente una maggiore flessibilità nella gestione dei tempi di studio a casa giacché la maggior parte dei compiti è contenuto nella videolezione che può essere visionata in qualunque momento della giornata e anche più volte dagli studenti impegnati in attività varie (si pensi a coloro che svolgono attività sportiva agonistica). Durante la spiegazione fatta in classe dall'insegnante, secondo il metodo tradizionale, accade spesso che gli studenti meno brillanti pur non comprendendo, non riescano a fare domande, ascoltando in silenzio, passivamente, subendo la frustrazione di non essere

all'altezza o semplicemente annoiandosi. Grazie al capovolgimento didattico, tale ostacolo può essere facilmente aggirato concedendo più tempo a chi ha più difficoltà ad apprendere o chi è meno brillante. Non solo perché i contenuti disciplinari possono essere visti e rivisti tutte le volte che si ritiene necessario per comprenderli, ma anche perché, una volta in classe, se l'insegnante si rende conto che ci sono ancora difficoltà o dubbi, può strutturare attività di rinforzo ad hoc, ribadire individualmente i concetti poco chiari, incoraggiare gli studenti a lavorare insieme ai compagni e ad aiutarsi tra di loro, spronarli a prendere parte ai compiti di gruppo, riducendo notevolmente l'ansia da prestazione e la preoccupazione di essere giudicati negativamente.

Fare emergere le diverse abilità; il FT, attraverso le sue due inversioni, quella a casa e quella a scuola, una più tecnologica, l'altra più laboratoriale, fa leva su molteplici strumenti di apprendimento e così facendo sollecita diverse aree cerebrali che secondo le Neuroscienze sottendono all'apprendimento e stimola le diverse intelligenze e i diversi stili cognitivi contribuendo a far emergere le abilità individuali.

Stoppare l'insegnante a piacimento; Bergmann e Sams, nel dare le istruzioni ai loro studenti, sul video da vedere a casa, raccomandavano vivamente di stoppare e riportare indietro il video tutte le volte che un dubbio o una difficoltà di comprensione sul senso generale della spiegazione si fossero presentati. Questa possibilità rappresenta una grande prerogativa per lo studente, che per la prima volta ha la possibilità di assumere il controllo del proprio apprendimento. Può gestire i tempi della spiegazione fermandosi e ritornando indietro tutte le volte che lo ritiene necessario per chiarire dubbi e passaggi poco chiari. Va da sé che nella video lezione l'insegnante deve dimostrare di possedere sia la chiarezza che il rigore espositivo. Nel caso in cui, infatti, i dubbi e i punti poco chiari dovessero esser ricorrenti e condivisi da più studenti, l'insegnante dovrà rivedere la propria spiegazione soffermandosi laddove non è stata particolarmente efficace. In questo modo il feedback degli studenti sulla chiarezza del video è utile anche all'insegnante per aggiustare o migliorare l'esposizione degli argomenti nelle videolezioni.

Aumentare l'interazione tra insegnante e studenti per migliorare la

conoscenza reciproca; l'uso della tecnologia nel F.T. permette agli insegnanti di stabilire un contatto con i propri studenti ricorrendo a mezzi di comunicazione altamente graditi agli studenti. Questo non significa che viene esclusa l'interazione fisica a favore di una istruzione virtuale e online, ma si propone di esercitare quell'idea di *blended instruction*, per cui le attività online si integrano con quelle *face to face*. Liberando il tempo in classe dall'onere della lezione tradizionale a trarne beneficio sono i rapporti tra gli studenti e l'insegnante che avendo più tempo a disposizione per lavorare serenamente, insieme imparano a conoscersi e a costruire un ambiente ricco di fiducia e rispetto reciproco.

Aumentare l'interazione tra pari; uno degli aspetti più interessanti del F.T. è come più volte detto è l'accrescimento della qualità dell'interazione tra i pari. Il F.T. funziona solo se si innescano dinamiche di tipo cooperativo. Il lavoro individuale ed il lavoro collettivo nel F.T. sono intrinsecamente collegati perché le fasi dell'apprendimento passano attraverso il confronto e l'esercizio continuo delle abilità del singolo, insieme a quelle del gruppo classe. Nella lezione capovolta l'obiettivo finale non sono i compiti (*homework*), ma il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento che si manifesta portando a compimento attività e compiti di realtà (*Tasks*) in classe insieme ai pari e con il supporto costante dell'insegnante.

Differenziare l'intervento didattico per includere; una delle più grandi prerogative del'approccio capovolto è proprio quello di riuscire a fronteggiare l'ampia gamma di bisogni educativi che si concentrano in una classe. L'insegnante che per la prima volta ha la possibilità di trascorrere più tempo girando tra i banchi ha modo di rendersi conto di quali diverse esigenze formative ci siano in classe. E può strutturare esercizi, attività congeniali agli studenti, specie quelli più in difficoltà, favorendo il percorso di apprendimento.

Cambiare e gestire positivamente la relazione con i genitori ; uno degli aspetti da non sottovalutare quando si decide di capovolgere la propria classe è il ruolo che dovranno avere i genitori degli studenti. E indubbio che questi dovranno collaborare, sia perché dovranno condividere e accettare la nuova modalità didattica, sia perché dovranno farsi garanti che i propri figli abbiano accesso ai dispositivi tecnologici e alla rete internet al di fuori delle ore scolastiche.

Parimenti, dovranno monitorare il loro uso corretto e responsabile, soprattutto se si tratta di studenti molto giovani i quali necessitano orientamento e monitoraggio in fase di fruizione della video lezione, Il coinvolgimento dei genitori nella prassi didattica può avere delle ricadute positive anche sulla relazione genitori/figli creando occasioni di confronto, discussione e approfondimento nell'ambito domestico assunto a spazio di scambio conoscitivo co-costruito e coralmemente partecipato.

Rendere la didattica trasparente; contrastando la tendenza a chiudere le porte della classe per non consentire interferenze da parte del mondo esterno, rendendo la classe un contenitore dove si costruisce un finto sapere, il F.T. abbattere i muri della classe, mette gli studenti e l'insegnante nella posizione di confrontarsi con la realtà, di creare ponti tra le discipline e l'attualità, tra la scuola e il mondo esterno, tra il sapere e il sapere fare. Gli insegnanti che capovolgono la classe espongono pubblicamente i contenuti della loro lezioni, li condividono e si offrono anche alle critiche con la consapevolezza di veicolare, comunque, idee che saranno occasioni di riflessione e di crescita.

Garantire la continuità didattica in caso di insegnanti assenti: nella scuola rurale di Bergmann, così come in molte scuole, è sempre arduo trovare bravi insegnanti da utilizzare per le sostituzioni. In Italia, ad esempio, con i tagli dovuti alla serie di leggi Finanziari (a decorrere dalla Finanziaria 2005 per il comparto scuola), il ricorso al personale docente supplente, in caso di brevi assenze dei docenti titolari, è sempre più ridotto. Il problema della sostituzione in classe quando manca il docente di riferimento comporta, nella maggior parte dei casi, la perdita della continuità didattica. A farne le spese sono gli studenti. Tuttavia, se l'insegnante che si assenta ha modo di preparare le sue *Flipped lesson* articolate secondo una progettazione didattica puntuale e dettagliata, potrà garantire ai suoi alunni continuità operativa, anche in presenza di un supplente.

2.3 *Le fasi del capovolgimento*

Come già detto, l'idea di fondo della metodologia *Flipped*, il capovolgimento, si basa sull'inversione dei due momenti topici della didattica tradizionale: il tempo a scuola e il tempo a casa.

La prima inversione è quella che si svolge a casa, dove tradizionalmente si fanno i compiti. Questa fase prevede che l'insegnante, per rendere più agevole la prima esposizione agli argomenti da apprendere, prepari un video che successivamente condivide con gli studenti online, utilizzando i *web repository* (youtube, google drive, dropbox, ecc.), oppure creando una piattaforma di condivisione ad accesso controllato (docente, studenti, genitori), si pensi a Fidenia o Edmodo, particolarmente indicata per la scuola Primaria o, Schoology, più indicata a partire dalla Scuola Secondaria; oppure a blog creati dagli stessi docenti.

Per spostare la fruizione dei contenuti fuori dell'aula un docente ha a disposizione due strategie: può utilizzare le risorse e i materiali già presenti in rete oppure autoprodurle. Nel primo caso, se si vuole scaricare del materiale già presente in rete, una volta scelto, occorre creare un account personale per accedere ai contenuti e alle risorse didattiche scaricabili attraverso siti, *web repository* che possono essere gratuite o a pagamento. In questo caso, occorre effettuare degli abbonamenti, che in genere non sono eccessivamente onerosi per avere accesso ad una grande quantità di video materiale didattico. Sia nel caso in cui utilizzi del materiale già esistente, sia che lo realizzi l'insegnante autonomamente, è opportuno che gli obiettivi didattici verso cui il video tende siano palesati con chiarezza poiché da ciò deriverà la cernita delle strategie comunicative da implementare mediate la lezione. La metodologia *Flipped* richiede all'insegnante la capacità di saper progettare didatticamente avvalendosi delle TIC con l'intento di far raggiungere ai propri alunni traguardi specifici e misurabili. In tal senso, uno dei nodi cruciali della fase di programmazione e costruzione del FT è la conoscenza del gruppo classe in base al quale selezionare tecniche didattiche e *digital device*. Si può decidere di fare un video filmando se stessi seduti davanti alla telecamera e rivolgendosi direttamente agli studenti, oppure creare un *power point* animato; oppure si possono utilizzare programmi di *screencasting*, con immagini, video clip e altri inserimenti di post produzione che possono rendere più godibile la video lezione, oppure ancora, dopo una accurata selezione, si può decidere di utilizzare i video presenti in rete

La seconda inversione, quella del tempo in classe è, a nostro avviso, la più

importante da un punto di vista squisitamente pedagogico educativo, del *Flipped teaching*. Liberare il tempo in classe per far studiare gli studenti non significa banalmente svolgere in classe compiti che tradizionalmente si fanno a casa, quanto piuttosto progettare attività didattiche centrate sull'apprendimento. Ciò significa portare al centro dell'azione didattica non tanto i contenuti, ma i processi d'apprendimento: la riflessione, la motivazione, la capacità di analizzare, valutare e applicare le conoscenze in contesto. Nel *Flipped teaching*, il docente assume così un nuovo ruolo che è quello del guida, di sostegno al fianco dello studente piuttosto che di autorità in cattedra (King, 1993). La sua funzione diviene quella di consigliare, assistere, aiutare lo studente a costruire conoscenza favorendo le sue inclinazioni, stili cognitivi, capacità. Si tratta di un cambiamento radicale che richiede al docente di abbandonare l'idea di trasferire il sapere agli allievi così come gli è stato insegnato nella propria esperienza di studente e intraprendere un nuovo percorso che permetta ad ogni allievo di costruire attivamente la propria conoscenza.

3. Le radici teoretiche del *Flipped teaching*

Il *Flipped Teaching* affonda le sue radici nell'attivismo pedagogico e si pone come metodo educativo funzionale a partire dall'idea di "scuola su misura" ipotizzata da Claparède (1931) che riconosce l'esigenza di rispettare concretamente l'autonomia dello studente al fine di renderlo capace di agire. Nell'affermare la centralità dello studente e la necessità di legare l'apprendimento ai suoi bisogni ed interessi personali, allo stesso modo, il *Flipped Teaching*, mira a riqualificare il ruolo del docente così come sosteneva sempre Claparède per il quale, l'insegnante deve aiutare gli alunni ad acquisire le conoscenze indispensabili alla loro vita, stimolando il loro interesse e svolgendo un ruolo di guida nel loro processo educativo.

Questo approccio metodologico, in effetti, crea l'occasione per valorizzare il ruolo dell'insegnante che avendo più tempo a disposizione per gestire la relazione didattica, può finalmente diversificare il proprio intervento su ciascun allievo, tenendo conto dei diversi stili di apprendimento, stili cognitivi, limiti individuali e di eventuali bisogni educativi specifici. Entro il perimetro della

classe capovolta, l'insegnante ha tempo e modo di preparare il materiale didattico da presentare agli alunni in maniera personalizzata. E non dovendo impegnare il tempo nella spiegazione può scendere dalla cattedra, girare tra i banchi, aiutare, dare delle precise indicazioni agli allievi su come muoversi e sulle risorse che ciascuno può utilizzare, in una parola *dedicarsi* agli studenti specie a quelli più in difficoltà contribuendo ad abbassare filtri emotivi che inficiano l'apprendimento.

La seconda inversione del *Flipped teaching*, quella in classe, pone in essere la didattica laboratoriale che si riallaccia all'Apprendimento Cooperativo (Rossi, 2014) che consente di sfruttare l'enorme potenziale formativo dato dalla collaborazione in classe. Tale approccio ha come obiettivo la cooperazione e l'apprendimento reciproco fra gli studenti e fa leva su elementi quali la motivazione, l'attenzione, le competenze, l'inclusione, l'intelligenza emotiva, il clima di classe che entrano in gioco nel processo di co-costruzione dell'apprendimento. Questa forma di *cooperative learning* si realizza attraverso modalità e strategie didattiche che si basano su tre peculiarità: a) la morbidezza poiché il capovolgimento della lezione non rinnega la spiegazione frontale, ma la vuole arricchire con attività cooperative ed inclusive; b) la semplicità, perché si basa su tecniche cooperative già pronte all'uso; c) il coinvolgimento, perché prevede che le lezioni si svolgano in un clima stimolante che facilita l'apprendimento.

Le esperienze più significative dei docenti che hanno adottato l'approccio didattico capovolto hanno anche messo in evidenza due capisaldi su cui si basa questa seconda inversione: l'apprendimento per ricerca, conosciuto come *Inquiry Based Learning* e l'apprendimento fra pari, il *Peer Learning*, concepiti non come metodologie distinte, ma integrate (Cecchinato, 2014). Nella *flipped classroom* gli argomenti di una disciplina vengono esposti evitando preventive spiegazioni analitiche ed esaustive, cercando di costruirne i concetti sottesi attivamente e collaborativamente. L'obiettivo è di trasformare la classe in una comunità di lavoro e ricerca impegnata ad affrontare i contenuti disciplinari attraverso i processi di pensiero che costituiscono le basi conoscitive dell'ambito indagato. Viene attuata la metodologia del *learning by doing*, poiché si apprende facendo esperienza diretta e concreta dei problemi affrontati. Questa strategia cambia

significativamente anche l'approccio all'esercitazione e alla verifica degli apprendimenti. Più che a risolvere problemi, spesso astratti e codificati, gli studenti sono chiamati a porre problemi significativi e concreti, e solo successivamente a individuare strategie per la loro soluzione, a produrre elementi che giustifichino le loro intuizioni, a difendere le loro tesi di fronte agli altri (Cecchinato, 2016). La modalità operativa e le dinamiche laboratoriali su cui fa leva la seconda inversione del *Flipped Teaching* rimandano altresì all'approccio del *Problem Based Learning*, di matrice costruttivista, per cui là dove la lezione tradizionale scoraggia il processo di indagine, rendendo gli studenti poco avvezzi a porre e a porsi domande, la lezione capovolta esige la partecipazione attiva di ogni singolo studente e innesca un percorso condiviso di esplorazione, ricerca e confronto delle strategie risolutive tra gli studenti chiamati a lavorare in assetto di gruppo.

L'approccio *Flipped* si riallaccia in linea teorica anche alla Metodologia Ludica (Freddi, 1990), nata in seno alla glottodidattica. La lettura in una prospettiva di didattica ludica del capovolgimento dei tempi didattici, così come proposto dal modello del F.T., è interessante poiché evidenzia la necessità di ristabilire una relazione affettiva insegnante/alunno capace di infondere interesse per lo studio negli studenti. A tal fine occorre creare un ambiente non ansiogeno, evitare l'insorgere della noia negli studenti (La Marca, Longo, 2017) creando le condizioni per rendere le lezioni più interessanti ai loro occhi e innescando la molla motivazionale che possa stimolarli a partecipare attivamente alle attività di studio e ricerca piuttosto che subirle passivamente. In un ambiente reso piacevole dalle dinamiche relazionali e da strumenti accattivanti, nonché da una strutturazione del lavoro in modalità ludiforme, è più agevole la stimolazione della multisensorialità apprenditiva, l'implementazione di stili cognitivi plurimi ed una maggiore libertà di movimento nello spazio di lavoro per cui memoria corporea e memoria di lavoro cooperano nella medesima direzione (Cappuccio, Compagno, 2015).

L'approccio *Flipped* può essere considerato a tutti gli effetti come

approccio didattico ludiforme (Visalberghi, 1980)³ nella misura in cui promuove un atteggiamento rilassato verso lo studio e dinamiche tipiche del gioco seppur in un contesto educativo quale è l'istruzione scolastica che esige specifiche finalità didattiche e tempi di attuazione stringati. *La Flipped classroom* si veste della dimensione ludica per entrare a scuola dove non solo, sovverte gli schemi tradizionali della pratica didattica, portando in classe la leggerezza ed l'entusiasmo tipici del gioco e del tempo libero, ma trova la chiave per accogliere la diversità, attraverso la cura, la motivazione e l'attenzione dell'insegnante alla persona alunno. Questi, nella classe capovolta, non è mai lasciato solo e l'insegnante ritrova la propria profonda vocazione di educatore (Franchini, 2012). D'altra parte, vale per la *Flipped classroom* la riflessione per cui il clima gioioso che si dovrebbe percepire in una classe scolastica è sintomo del fatto che gli insegnanti, al di là degli errori umani e delle variabili contestuali che pure possono rappresentare lo stimolo per migliorarsi e migliorare il proprio lavoro, stanno lavorando bene (Zanniello, 2011).

4. L'educazione linguistica attraverso nella classe capovolta

Il *Flipped teaching method* risulta particolarmente indicato per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative in quanto consente di creare l'ambiente ideale per l'esercizio e l'acquisizione di abilità sia di L1, la lingua materna, sia di LS (lingua straniera). Per quanto concerne la LS, da una parte l'impostazione laboratoriale ne consente un uso veicolare che dovrebbe agevolare l'interazione verbale, d'altra parte, nella fase di studio fuori dalla classe, l'accesso al web, il reperimento di materiali in lingua originale, oltre che di quelli opportunamente preparati dall'insegnante, offrono una quantità e varietà di risorse ed input linguistici che nessuna lezione frontale potrebbe fornire. Innanzi tutto perché affinché vi sia una efficace interazione verbale, l'insegnante deve avere le competenze linguistiche, oltre che disciplinari, sufficienti a garantire e promuovere l'interazione in lingua; in secondo luogo, come già detto, perché se

³ Visalberghi propone una distinzione tra attività *ludiche* e *ludiformi*. Le prime sono le attività di gioco propriamente dette, le attività *ludiformi* invece sono tutte quelle attività che hanno le caratteristiche del gioco ma sono funzionali al raggiungimento di obiettivi educativi che non si esauriscono nel gioco stesso. Le attività *ludiformi* sono pertanto quelle funzionali ad un contesto didattico, specie se mediato digitalmente.

l'allievo assume il ruolo di protagonista del processo di apprendimento, al docente tocca il ruolo di regista di tale percorso e per certi versi di stratega. Si è detto che la prospettiva capovolta offre all'insegnante più tempo per gestire la relazione didattica, nonché l'opportunità di diversificare il proprio intervento su ciascun allievo, tenendo conto dei diversi stili di apprendimento, stili cognitivi, limiti individuali, eventuali BES. Entro il perimetro della classe capovolta, l'insegnante ha tempo e modo di selezionare, preparare e scegliere il materiale didattico da presentare agli alunni in maniera personalizzata facendo uso veicolare, comunicativo e procedurale della lingua, esercitando le proprie competenze linguistiche, didattiche e disciplinari avvalendosi del supporto delle TIC e della didattica ludica e favorendo l'avvicinamento progressivo e gratificante alla disciplina.

4.1 Tecnologie e innovazione didattica

Le Tic hanno il pregio di rendere più accattivanti per gli studenti le lezioni. Il computer è di per sé un potente mezzo comunicativo, utile per reperire informazioni su qualunque tema, per mandare e ricevere messaggi, scritti e orali, potente strumento per manipolare, analizzare e descrivere la lingua, ma anche per insegnarla in forme nuove che esaltano alcuni dei principi del costruttivismo e dell'apprendimento cooperativo (Picchiassi, 2007). Offre l'occasione per innovare proponendo novità che stimolano l'interesse degli alunni agevolando l'accuratezza linguistica. È, insomma, il partner ideale, indiscusso di chiunque si occupi di educazione linguistica.

Schumann nel suo libro *The neurobiology of Aspect in Language* (1997) sostiene che i processi cognitivi sono legati ai processi emotivi e che dal punto di vista neurobiologico "l'emozione piacevole gioca un ruolo fondamentale per l'attivazione di processi cognitivi che permettono l'acquisizione stabile e duratura delle informazioni" (p. 14). Il cervello nella percezione degli input opera un *appraisal* e segue alcuni criteri per la selezione e fissazione dello stimolo nella memoria. Tali criteri sono: la novità, l'attrattiva, la funzionalità, la realizzabilità. Ne risulta che uno stimolo è piacevole se è comprensibile (Krashen, 1982) se si colloca al livello $i + 1$ ovvero se presenta un livello di difficoltà appena superiore

alle competenze dell'alunno; siamo in linea con quella che Vygotskij definisce "zona di sviluppo prossimale" intendendo la sicurezza psicologica e sociale nel raggiungere determinati obiettivi.

L'efficacia delle tecnologie nei processi di apprendimento linguistico è ulteriormente avvalorata dagli studi neuroscientifici che spiegano i meccanismi di acquisizione delle lingue. Il nostro cervello è strutturato in due emisferi con specializzazioni diverse: l'emisfero destro si attiva quando svolgiamo compiti che richiedono una visione globale, creatività, intuizione ecc.; è anche l'emisfero che ci aiuta a "leggere tra le righe" di un testo, facendo inferenze; l'emisfero sinistro si attiva quando svolgiamo compiti analitici, logici, sequenziali.

I due emisferi però collaborano moltissimo anche quando dobbiamo analizzare un input linguistico. Questa collaborazione viene chiamata bimodalità. Gli studi di neurolinguistica ci dicono anche che la bimodalità non avviene in modo casuale; esiste un ordine preciso: prima si attiva l'emisfero destro (globalità) e poi quello sinistro (analisi). Chiamiamo questo percorso da destra a sinistra direzionalità. "(...) i neuroni portano l'informazione dagli organi di senso e dai nervi alle strutture cerebrali e viceversa." (Vettorel in Serragiotto, 2012 p. 20). L'apprendimento consisterebbe, cioè, in una serie di stimoli fisici e nervosi che vengono selezionati dal talamo oppure inviati alle diverse aree del cervello, più i neuroni vengono stimolati, più dendriti e connessioni si creano. Risulta facilmente intuibile comprendere quanto gli stimoli dati dalle tecnologie possano agire sulla plasticità cerebrale. Secondo l'approccio costruttivista l'ambiente di apprendimento è caratterizzato da una condivisione di principi che sostengono un apprendimento attivo, costruttivo e collaborativo, nonché intenzionale e complesso, contestuale, conversazionale e riflessivo, "in cui la costruzione della conoscenza avviene attraverso l'interazione ed il riconoscimento delle caratteristiche di tutti i soggetti" (*Idem*, p. 93). In un ambiente di apprendimento il docente deve sapere organizzare il lavoro e le attività calibrando la dimensione interpersonale e intrapersonale creando un ambiente ricco di stimoli rispetto ai quali le tecnologie possono, per la loro varietà, rappresentare una preziosa risorsa.

Un altro assunto fondamentale della glottodidattica, intesa secondo l'accezione freddiana, come scienza del linguaggio, è che gli studenti apprendono

la lingua in modo migliore, ossia più approfonditamente e più a lungo termine se:

- Riescono a pensare in modo complesso.
- Riescono a collegare le conoscenze pregresse con le nuove informazioni.
- Riescono a riconoscere come interessante ciò che studiano e ne riconoscono l'utilità per il loro futuro.
- Si trovano in un ambiente rassicurante e al contempo stimolante.
- Sono messi nelle condizioni di svolgere compiti autentici che li portino a sviluppare strategie comunicative.
- Se sono messi nella condizione di sperimentare i vantaggi della cooperazione nella soluzione dei problemi.
- Se vengono stimolati a sviluppare capacità di autocontrollo sui loro stati emotivi poiché lì autostima incide sull'apprendimento.
- Se vengono stimolati a mettere in atto strategie diversificate per portare avanti compiti diversi.

Caon parla di *interazione virtuosa* (Caon in Serragiotto, 2012) quale è quella che si viene ad instaurare tra i docenti, immigrati digitali e i discenti nativi o laddove vi è uno scambio che precede la costruzione di conoscenze. Parla di quadro metodologico di *mediazione sociale* in cui il docente deve mettere in crisi l'ordine didattico secondo cui egli sa sempre di più, riuscire a decentrarsi e osservare la classe come un sistema differente. Anche Mariani (2000) si sofferma a riflettere sullo stile di insegnamento che è connotato da fattori personali dell'insegnante che sono: lo stile di apprendimento, le convinzioni che nel corso della propria carriera di studente prima e di insegnante poi ha sviluppato, lo stile comunicativo, la considerazione che ha delle tecnologie in generale e la percezione del suo ruolo. Secondo Mariani da questi elementi deve partire la riflessione dell'insegnante che si appresta ad usare in maniera consapevole le TIC in classe.

4.2 Autonomia e responsabilità nell'apprendimento

Il concetto di autonomia in educazione è stato introdotto da Montessori come principio fondamentale del percorso educativo. Sviluppare il senso di autonomia

nel bambino rendendolo capace di fare da solo vuol dire metterlo nelle condizioni “di cavarsela da solo”, di affrancarsi dalla dipendenza dalla figura adulta di riferimento per sviluppare la propria indipendenza. Al principio di autonomia è collegato quella della responsabilità inteso come capacità di autodeterminarsi e autoregolarsi che procede in parallelo allo sviluppo fisico e cognitivo del bambino. Il processo di acquisizione di autonomia e responsabilità sintetizzato nell’idea della “prontezza e l’abilità dell’apprendente nell’assumersi il controllo per il proprio apprendimento” (Holec, 1981, p. 19), implicano un nuovo ruolo dell’apprendente e un nuovo atteggiamento di tutti i soggetti coinvolti nel processo d’apprendimento. L’apprendente ne prende coscienza ponendosi obiettivi e sviluppando le proprie norme – diventando, in breve, responsabile del proprio studio. Per incamminarsi verso l’autonomia bisogna imparare a lavorare sulle capacità metacognitive e acquisire o affinare una forma mentis orientata alla riflessione sul processo d’apprendimento (Dorovijc, 2008).

Lo sviluppo dell’autonomia e della responsabilità nell’apprendimento non può prescindere dallo sviluppo della competenza comunicativa. L’insegnante fungendo da tramite, deve coinvolgere lo studente nella riflessione su cosa vuol dire sapere parlare, usare una lingua, quali parametri considerare nella valutazione di una performance (che deve essere efficace, appropriata e corretta). Deve altresì coinvolgere lo studente a ricercare la verità tra le mete educative, Internet apparentemente sembra onnisciente, fattuale e facile da usare a fini scolastici, tuttavia non tutte le risorse presenti sul web rappresentano materiale attendibile, valido, utile per la conoscenza, per tale motivo va sempre verificato tutto ciò si trova sul web. “L’etica dell’insegnante educatore comprende la necessità di far comprendere la complessità del processo di ricerca in rete, cioè la navigazione intelligente come metodo e la prassi costante di verificare la veridicità di quanto vi si trova” (Balboni in Serraggiotto, 2012, p. 45).

Un altro aspetto importante verso l’acquisizione di autonomia di pensiero e senso critico da parte degli studenti attiene alla gestione da parte degli insegnanti delle tecnologie a fini didattici per rappresentare e manipolare i simboli nella cultura digitale. Usare le immagini per pensare è il fondamento della comunicazione “grafico –visuale” su cui si basano gli ambienti di apprendimento

digitali del web o anche le interfacce dei programmi software (Shneidermann, Pleasant, 2005).

Per questo motivo la classe di lingua, più di ogni altra, può rappresentare l'ambiente di apprendimento ideale per un insegnamento mediato dalle tecnologie. Il *Flipped Teaching* offre una risposta efficace alle istanze di rinnovamento e potenziamento del processo di apprendimento linguistico mediato dalle TIC dando vita all'ambiente ideale all'esercizio contemporaneo delle quattro abilità linguistiche (*speaking, reading, writing, listening*) e all'acquisizione di competenze comunicative trasversali e di conseguenza spendibili in ogni ambito disciplinare. Ed è questo il fine specifico di questa trattazione. Le modalità e le strategie di attuazione di tale modello capovolto nella classe di lingua saranno oggetto di una più ampia dissertazione nei capitoli successivi.

5. Classe capovolta, classe accessibile

“La scuola inclusiva richiede sistemi di istruzione flessibili in risposta alle diverse e spesso complesse esigenze dei singoli alunni” (Unesco, 2003 p. 4). La suddetta citazione, tratta dalle Linee Guida per le Politiche di Integrazione nell'Istruzione (2003) dell'UNESCO, è stata scelta per introdurre uno dei temi che hanno influenzato il lavoro di ricerca svolto nell'arco di questi tre anni di Dottorato, che sottolinea l'importanza cruciale che l'integrazione scolastica, ha assunto nei documenti internazionali, nell'ottica di una istruzione migliore, principio universalmente riconosciuto già a partire dalla Dichiarazione Universale dei Diritti umani (1948), la Convenzione contro la Discriminazione nell'Istruzione (1960), la Convenzione sui Diritti del Fanciullo (1989), la Convenzione sulla Protezione e Promozione della Diversità nelle Espressioni Culturali (2005) fino alla più recente, Convenzione sui Diritti delle Persone Disabili (2006).

“La dimensione scolastica inclusiva riguarda tutti gli alunni (Booth, Aiscow, 2002; MIUR, 2012, 2012a, 2013) e va correlata in modo significativo alla più ampia dimensione inclusiva dell'intera società (Chiappetta Cajola, 2012), ciò implica il capovolgimento dell'idea di diversità che rappresenta, come rileva Cajola, lo spazio privilegiato dell'incontro con l'altro necessario per l'acquisizione di una diversa consapevolezza e una maggiore libertà.

Dunque non è solo alla luce di una più mirata educazione linguistica o per una maggiore efficacia didattica che, come si è detto, il *Flipped Teaching* risulta convincente, ma più in generale, in una prospettiva di didattica **inclusiva** o meglio ancora **accessibile**, cioè facilmente raggiungibile e, praticabile⁴ così come auspicato dalle linee guida dell'Unesco. Alla luce di quanto affermato ci sembra infatti che questa metodologia possa rispondere ai principi di prassi inclusiva dettati dall'Unesco secondo cui:

1) **l'inclusione è un processo**, “una ricerca continua, necessaria per trovare le migliori risposte alle diversità” (Tessaro, 2012, p. 33); in tal senso la F.C., svincolando l'insegnante dall'onere di dovere fare la spiegazione in classe gli/le da tempo da dedicare ai bisogni educativi degli studenti, attraverso la differenziazione dei compiti e dei tempi di esecuzione così da agevolare chi ne ha più bisogno, con il ricorso a prove e compiti di realtà che stimolano la creatività e la capacità di *problem-solving* di ciascuno secondo i propri ritmi e stili di apprendimento e attraverso un percorso di co-costruzione significativa del proprio sapere;

2) **l'inclusione riguarda la partecipazione scolastica e il successo formativo di tutti gli studenti**; partecipare significa che tutti gli studenti prendono parte alle attività di apprendimento importanti per loro. A tale proposito nelle Linee Guida, l'Unesco (2009) sottolinea l'importanza che “la scuola inclusiva (sia) un processo di fortificazione delle capacità del sistema di istruzione di raggiungere tutti gli studenti. Un sistema scolastico ‘incluso’ può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive. In altre parole, se diventano migliori nell'educazione di tutti i bambini della loro comunità” (p. 8). Il *Flipped teaching* promuove atteggiamenti partecipativi positivi per l'istruzione. Nella prospettiva pedagogica del FT, la partecipazione attiene alla qualità dell'esperienza degli studenti, al grado di autonomia e all'impegno da essi profuso per costruire le loro competenze. Inoltre il ricorso ai media è funzionale in quanto può supportare eventuali difficoltà da parte degli studenti. Inoltre, sviluppandosi come più volte detto all'interno di una cornice operativa laboratoriale, il successo

⁴ La definizione è tratta dal Vocabolario Treccani cfr. <http://www.treccani.it/vocabolario/accessibile/>

formativo non è solo frutto delle performance legate a test ed esami, ma chiama in causa i processi che vengono attivati e i progressi che gli studenti vanno consolidando nell'arco dell'intero percorso formativo (Tessaro, 2012);

3) **l'inclusione riguarda l'individuazione e la rimozione delle barriere** ;
Rendere la classe accessibile a tutti gli allievi significa individuare e rimuovere le barriere, attraverso la scelta e la selezione delle informazioni, pianificando e migliorando le pratiche inclusive con l'obiettivo di risolvere le difficoltà di apprendimento incontrate dagli studenti BES. Pur sapendo che l'accesso all'istruzione comune dei soggetti "diversi" siano essi con Bes o disabilità non è di per sé condizione inclusiva (Chiappetta Cajola, 2012), occorre la volontà di lavorare insieme, per trasformare la diversità da ostacolo in occasione di crescita comune, senza la quale non è pensabile una scuola inclusiva e accogliente. Questa prospettiva inclusiva e coinvolgente è l'aspetto più interessante della didattica capovolta, alla luce del fatto che dice che i bisogni educativi speciali non riguardano soltanto gli allievi con disabilità certificate, ma vanno invece rintracciati nelle difficoltà che, in ambito educativo e formativo, ogni soggetto in età evolutiva può incontrare. Difficoltà che possono comparire in modo generalizzato oppure in ambiti particolari, continuamente o sporadicamente, in qualche momento dello sviluppo formativo.

Il ricorso alle tecnologie ai supporti audio visivi, la possibilità di visionare e apprendere i contenuti lasciati dall'insegnante a casa, da soli o in compagnia dei genitori o di qualche compagno, di fermare la lezione e riascoltarla, di acquisire le informazioni del video, lasciato come compito per casa dall'insegnante secondo i propri tempi, senza la paura di non capire, la possibilità, una volta in classe, di ritornare sui concetti visionati, approfondirli, sperimentarli, con l'aiuto dell'insegnante e soprattutto attraverso attività laboratoriali di *peer to peer* e *cooperative working*, sono aspetti salienti del F.T., che contribuiscono all'abbattimento di barriere strutturali e psicologiche agevolando l'integrazione, l'inclusione e la partecipazione attiva di tutti gli studenti della classe.

4) **l'inclusione va indirizzata in modo particolare verso gli studenti che possono essere a rischio di emarginazione, esclusione o scarso rendimento.** È altrettanto vero che "apprendere insieme è il principio fondamentale di una scuola

inclusiva, indipendentemente da eventuali disabilità, difficoltà o differenze. L'esclusione di uno studente dal gruppo, a causa di una condizione di difficoltà, danneggia non solo lo studente ma riduce l'apprendimento in tutti" (Tessaro, 2012, p. 38) e questo principio valoriale su cui si fonda l'educazione inclusiva ne chiama in causa un altro, quello della condivisione del sapere inteso come misura della crescita della collettività, che è il frutto dell'impegno e della condivisione del lavoro di tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo.

E, del resto, da questa precisa volontà di non lasciare nessuno indietro, è nata, nella mente del professore Bergmann, l'idea di capovolgere la classe. Il titolo stesso del suo libro manifesto *Flip your Classroom. Rich every student, every day*, richiama alla mente la splendida pellicola del cineasta cinese, Yimou, *Non uno di meno* vincitore del Leone d'oro a Venezia nel 1999, nella quale una giovanissima maestra, inesperta ma tenace, affronta mille peripezie per riportare in classe uno dei suoi ventotto alunni, coinvolgendo la classe nella ricerca di una soluzione al problema (riportare il bambino in classe, ricostituire l'integrità numerica e affettiva del gruppo, ricevere il suo premio) e mettendo tutti all'opera, spinti dall'interesse e dalla passione dell'applicazione. I piccoli alunni pensano, calcolano, analizzano e alla fine individuano quale sia la strada migliore da percorrere; allo stesso modo, l'insegnante Bergmann, traccia una strada e sperimenta la *Flipped Classroom*, con tenacia ed un impegno che denotano una autentica vocazione educativa prendendo per mano e riportandoli "in classe" uno ad uno tutti i suoi studenti. E se pur con le dovute differenze, va certamente rilevato che, tra il contesto sociale in cui è ambientato la vicenda del film che è quello della arretratissima e poverissima società rurale cinese, e quello della campagna americana, in cui insegnava Bergmann, si delinea una comune e analoga problematica. Entrambe rappresentano periferie isolate del mondo moderno e metropolitano in cui la scuola non viene vissuta come luogo di crescita e riscatto sociale e la cultura stenta ad imporsi come valore fintanto che il soggetto da educare non si rende protagonista del cambiamento e comincia a costruire sapere e conoscenza, come strumento di riscatto sociale e contro ogni forma di esclusione ed emarginazione. Monitorare questi i soggetti a rischio e adottare le misure necessarie per assicurare la loro realizzazione personale e professionale,

sono i compiti del docente inclusivo.

Tanti possono essere i modi per creare un ambiente inclusivo e accessibile, tra questi, la classe capovolta risulta adatta ad incentivare il potenziale apprenditivo, innalzando il livello motivazionale di alunni particolarmente demotivati, annoiati e scoraggiati rispetto alla materia e ai risultati ottenuti, perché responsabilizzando lo studente rispetto ai propri doveri nei confronti dello studio e della classe, incentiva la possibilità di accrescere la fiducia in se stesso, riducendo le ansie relative ai fallimenti, indirizzando le energie verso cose da fare, consegne da rispettare, ma allo stesso tempo, senza stress, rispettando i tempi di apprendimento di tutti gli alunni, anche i più "lenti" e offrendo occasioni di innalzare la concentrazione grazie alle attività svolte in gruppo, in classe e al sostegno personalizzato dell'insegnante.

Si è accennato in principio alle difficoltà e resistenze dei docenti ad attuare il cambiamento didattico in una prospettiva inclusiva, Damiani (2015) afferma che vi è un problema di fondo, legato alla "mancanza di atteggiamenti positivi e alla persistenza di credenze e valori (dis-valori) "pre-inclusivi" quali ad esempio la centratura sui "programmi" o sulla valutazione sommativa, selettiva e competitiva, che indubbiamente pongono un freno ai tentativi di rinnovamento della Scuola, tanto che ad oggi si constata che la ricerca e la sperimentazione nella direzione dell'inclusione sono affidate all'iniziativa dei singoli Istituti o di docenti bravi e sensibili. I nodi critici che si pongono sono duplici: uno è legato alle scelte e alla volontà dei decisori di attuare proposte e percorsi realmente inclusivi, l'altro alla mancanza di risorse e strumenti atti a realizzare l'inclusione, nonché alla necessità di formare *docenti inclusivi*.

Assumendo l'idea di inclusione come modalità positiva di pensare e di agire le relazioni (Fornasa e Medeghini, 2011), "conditio essenziale e fondativa dello sviluppo, dell'apprendimento e del benessere" (Damiani, 2015, p. 300) è essenziale stabilire quali sono le caratteristiche che deve o dovrebbe avere un insegnante. Questi oltre a possedere le *old capacity*, ossia le conoscenze, la sequenzialità, il rigore, la logica, l'individualismo e la realtà, deve possedere anche le *new capacities* (Marangi, 2014) che sono la condivisione gratuita; l'esperienzialità prima della conoscenza; il multitasking; la spontaneità; la

flessibilità e creatività; la collaborazione; l'attitudine al team working; la gioia/ludicità, tutte capacità richieste all'insegnante che decide di adottare la metodologia *Flipped* senza le quali, questo approccio metodologico rischia di fallire nel suo intento pedagogico primario che è la cura e l'attenzione alla persona, la flessibilità e la disponibilità ad accogliere l'altro, poiché in un ambiente *flipped*, si è già detto, si rinforza la possibilità, per l'insegnante, di differenziare e personalizzare l'apprendimento e agli allievi è data la possibilità di scegliere su quali attività e contenuti impegnarsi con la consapevolezza che il loro insegnante li affiancherà in quel percorso, sollecitando i punti di forza, sostenendo i punti di debolezza, per recuperare le lacune di ciascuno di essi.

6. La diffusione del *Flipped teaching* nel mondo

L'ampia diffusione che ha investito il *Flipped Teaching* è da attribuire in larga parte, alla natura mediatica del suo sviluppo. Dopo la pubblicazione dei loro libri, Bergman e Sams hanno creato una community di insegnanti e sottoscritto il primo manifesto per la *Flipped Classroom* reso disponibile in rete, contemporaneamente si sono fatte spazio iniziative pro FC, volte alla realizzazione di materiali didattici idonei a questo modello (si vedano, ad esempio: flippedtextbook.com o techsmith.com). Bergmann e Sams che sono considerati i pionieri del *Flipped Teaching* hanno fondato un sito attraverso il quale si è sviluppato un vero e proprio movimento globale che opera in costante contatto con le istituzioni governative con le scuole, con le associazioni e i gruppi di insegnanti ed educatori diffondere e condividere le pratiche *Flipped* nel mondo. I numerosi testi che ha pubblicato sono stati tradotti in più di dieci lingue. John Bergman, attualmente, lavora e viaggia in giro per il mondo promuovendo l'approccio *flipped* attraverso una serie di eventi organizzati sotto l'etichetta FLIPCON, l'ultimo dei quali si è svolto nel mese di maggio 2016 a Londra.

Un altro tentativo di produrre un modello condiviso, nel mondo anglosassone, è la proposta di Reyna, Davila, & Huber, (2015), che hanno strutturato il *Flipped learner Framework* che propone l'articolazione della metodologia Flipped attraverso 11 step, individuati per supportare gli insegnanti e studenti ad insegnare ed apprendere secondo il modello del FT. Insistendo sui

principi del *blended learning* e del *student-centered learning*, il *framework*, si pone come raccordo tra principi teorici e buone pratiche.

6.1 Il *Flipped Teaching* in Italia.

In Italia, i pionieri della classe capovolta sono stati Fabrizio Maglioni e Fabio Biscaro, due insegnanti romani a cui si deve il merito di avere introdotto l'approccio *Flipped* nel panorama della didattica in Italia e di aver creato un vero e proprio movimento che promuove pratiche e sperimentazioni di *Flipped teaching* nelle scuole di ogni ordine e grado e che attraverso il sito offre occasioni di approfondimento e corsi di formazione per docenti ed educatori. Nel 2014 è nata FLIPNET l'associazione degli insegnanti che praticano la didattica capovolta e il suo sito www.flipnet.it.

Tra le iniziative interessanti per la ricerca, che l'associazione ha portato avanti, la creazione di una prima mappatura delle scuole ove si sono messe in pratica esperienze di *Flipped Teaching*; Un ancora più interessante apporto allo sviluppo della corrente italiana del *Flipped Teaching* lo sta dando Graziano Cecchinato, ricercatore dell'Università di Padova nonché Direttore del *Corso di Perfezionamento sulla Flipped classroom*, che si è concentrato sull'elaborazione di modelli operativi per la costruzione delle lezioni capovolte⁵. L'INDIRE, attraverso la piattaforma Avanguardie Educative, ha cercato di fornire un modello per l'adozione della classe capovolta nelle scuole (Indire, 2015), non riuscendo tuttavia ad andare oltre le iniziative propagandistiche. Fortunatamente, le iniziative e le esperienze di classi capovolte in Italia si sono moltiplicate negli ultimi tre anni, tanto da poter affermare che il *Flipped Teaching* sta assumendo anche in Italia i tratti del vero e proprio fenomeno pedagogico che merita, da parte di chi si occupa di ricerca e didattica una più che attenta analisi (Longo 2017; La Marca, Longo, 2017). Sempre di più sono gli insegnanti che decidono di sperimentare e adottare questa metodologia e che condividono la loro esperienza e le loro conoscenze attraverso la creazione di siti e Blog e repository. Molti anche gli scettici e i detrattori.

⁵ Cfr. esempi di *Flipped lesson* su prezi.com e poi ancora flippedclassroomrepository.it; flippedclassroomworkshop.com. Per una rassegna più esaustiva di veda la sezione sitografica di questo lavoro.

La metodologia *Flipped* non costituisce la panacea di tutte le problematiche educative che caratterizzano la scuola del nostro tempo, ma sicuramente va considerata come una possibile risposta in quanto concretizza un modello operativo strutturato e, al tempo stesso, versatile che ben si presta a rispondere alle tematiche “calde” del mondo scuola: il plurilinguismo, la centralità dello studente, la personalizzazione dell’apprendimento, l’autoregolazione e l’acquisizione del *lifelong learning*. Inoltre, uno degli aspetti pedagogicamente più rilevanti di questo approccio metodologico è di contribuire a migliorare la qualità dell’interazione tra docente e discente. Come ben sottolinea Franchini, in un suo articolo del 2014 “Il cuore della *Flipped classroom* non è la video lezione, ma la trasformazione radicale delle attività che si svolgono a scuola e che consistono non più principalmente nella lezione dell’insegnante ma in un tempo di lavoro, di ricerca e di risoluzione dei problemi, sotto la guida di un adulto esperto che è che è chiamato ad entrare in interazione continua con gli studenti.” Questa metodologia dovrebbe servire a potenziare le competenze e la creatività degli allievi, ma anche a contrastare l’abbassamento delle curve di performance di apprendimento e l’abbandono scolastico, spesso motivato dal mancato coinvolgimento nel percorso educativo. Ciò è ancor più vero per il contesto specifico e peculiare della classe di lingua, oggetto della presente ricerca, spazio complesso nel quale l’indagine educativa non cessa di rintracciare strategie pedagogico-didattiche efficaci per lo sviluppo di un apprendimento linguistico duraturo e significativo.

CAPITOLO II

CITTADINI D'EUROPA, LINGUE E TECNOLOGIE

IL CONTESTO DELLA RICERCA

1. Il Plurilinguismo, un valore europeo

Una delle tematiche centrali su cui questa ricerca ha voluto concentrarsi è stata l'analisi della figura professionale del docente di lingua dal momento che le Lingue, specchio dell'identità culturale e sociale, rappresentano la chiave attraverso cui i popoli possono comunicare, comprenderci e prosperare.

Dalla conoscenza di una o più lingue dipende oggi la possibilità per ogni individuo di circolare in autonomia in Europa e nel resto del mondo, di trovare un lavoro e di stabilirsi in un paese diverso da quello di origine, integrandosi e godendo a pieno diritto della cultura e delle tradizioni del paese in cui si arriva. “Il principio e la ragione del multilinguismo europeo – risolutamente affermato nei trattati – risiedono nella natura stessa dell'Unione e nel sistema giuridico adottato che prevede la trasposizione del diritto UE in diritto nazionale. L'apprendimento delle lingue va pensato sia in chiave economica – quale elemento fondamentale per la competitività europea – sia nell'ottica di integrazione e costruzione di un'identità comune che parta dalla promozione e valorizzazione della diversità culturale e linguistica” (Eco in Arrigo 2015 pp. 5-6).

La conoscenza delle lingue è un valore incontrovertibile che conferisce agli individui plurilingue una apertura mentale rispetto alla possibilità di trovare soluzioni diverse ai problemi tenendo conto dei diversi versi contesti linguistici e culturali. I poliglotti, pertanto, possiedono doti quali la flessibilità e il *know how* che sono caratteristiche assai apprezzate nel mondo del lavoro (Commissione Europea, 2009). La persona plurilingue è colei che possiede le competenze necessarie per padroneggiare interazioni culturali anche con parlanti nativi. Il che non implica necessariamente il raggiungimento di livelli di

competenza pari a quelli dei parlanti madrelingua, ma che possiede gli strumenti per rendere la comunicazione con questi fluida e funzionale al raggiungimento dei propri bisogni comunicativi.

I vantaggi del plurilinguismo non si limitano all'aspetto sociale. La ricerca dimostra, ad esempio, che i soggetti plurilingue mantengono, in età avanzata, abilità di tipo cognitivo e flessibilità della mente tipiche delle età giovanili e che sono generalmente destinate a decadere in vecchiaia (Gold et al., 2013; Bialystok et al., 2007; Luise, 2013).

1.1 Le politiche europee a favore del Plurilinguismo

Dal 1989 in poi, anno in cui è stato varato il primo programma globale di promozione dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue, la Commissione Europea ha posto l'apprendimento delle lingue al centro delle politiche comunitarie. Nel 2003 su invito del Parlamento europeo la Commissione ha adottato il Piano d'Azione "Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica 2004-2006", il cui programma a lungo termine è stato inteso per orientare le politiche europee verso obiettivi comuni attraverso un lavoro sinergico e aperto che ha consentito il dialogo con gli Stati membri, incoraggiando la cooperazione nel campo delle politiche linguistiche. Già allora il Piano d'Azione individuava tre settori strategici:

1. l'apprendimento delle lingue per tutta la vita (*lifelong –learning*).
2. Migliorare l'insegnamento delle lingue.
3. Creare un ambiente favorevole alle lingue

per i quali definiva gli obiettivi da raggiungere. Il Piano d'Azione raccomandava, inoltre, agli Stati membri, di portare avanti azioni di sensibilizzazione all'importanza di apprendere più lingue, oltre che iniziative tese a motivare tutti gli apprendenti, giovani e adulti ad intraprendere lo studio di una o più lingue.

Successivamente nel 2008, la Commissione europea, per il tramite di Leonard Orban, allora Commissario per il Multilinguismo, ha varato un documento dal titolo: "Multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno

comune“ che ha sancito di fatto l’importanza delle politiche linguistiche intesa come tema trasversale a tutti gli altri aspetti delle politiche dell’UE (12 COM 2008-566 del 18 settembre 2008).

Nel corso degli anni la Commissione ha sostenuto gli Stati membri nei loro sforzi volti a migliorare la qualità dell’insegnamento, la varietà delle lingue proposte, la salvaguardia delle lingue minoritarie e il sostegno delle scuole aperte all’insegnamento delle lingue (Documento di Lavoro della Commissione. Relazione sull’attuazione del piano d’azione “Promuovere l’apprendimento delle lingue e la diversità linguistica).

Nell’ultimo ventennio l’Unione Europea, promuovendo l’educazione plurilingue in quanto espressione dell’identità civica del cittadino europeo, ha sostenuto l’importanza che essa venga agevolata sin dalla prima infanzia, come dimostra lo studio finanziato sui “Principi pedagogici generali dell’insegnamento delle lingue agli allievi più giovani”. Da qui emerge il ruolo centrale che viene riconosciuto agli insegnanti nel processo di apprendimento precoce così come nella divulgazione dei risultati della ricerca glottodidattica di settore, nello sviluppo di metodologie e strumenti per valutare le competenze dei bambini e nel sostegno a favore dell’insegnamento di una seconda lingua straniera nella scuola primaria (Commissione Europea, 2007 COM(2007) 554)⁶. È stata avviata un’azione mirata agli insegnanti attraverso i programmi Socrates che hanno sostenuto l’apprendimento precoce delle lingue e la formazione correlata degli insegnanti attraverso il finanziamento di 11 progetti Lingua (I.1.4) e concedendo circa 4000 assistentati linguistici parte dei quali destinati alle scuole primarie e materne (I.1.5).

Nonostante gli ingenti sforzi della Unione Europea siano tesi a promuovere le Lingue come veicolo ed espressione di un’Europa, ricca e prospera, unita attraverso il rispetto delle differenze e sebbene i Paesi membri si siano adeguati alle direttive dei documenti europei attuando piani operativi a sostegno dell’educazione plurilingue, le problematiche più forti restano legate proprio alla questione “calda” della formazione dei docenti, considerati in maniera

⁶ Si veda anche il Report on the Implementation of European Label for Innovative Projects in Language Teaching and Learning 2005-2007
<http://www.labeleuropeolingue.it/download/politiche/>

incontrastabile lo strumento principale per garantire un insegnamento efficace delle lingue e alla conseguente necessità, sul piano dell'apprendimento, di creare azioni di sensibilizzazione all'importanza di apprendere più lingue.

2. L'insegnamento della lingua straniera: Italia e Europa a confronto

In Italia, l'insegnamento della prima lingua straniera (l'inglese) è curriculare a partire dai 6 anni. La riforma del 2010 ha, inoltre, reso obbligatorio l'apprendimento delle lingue straniere sino al termine della scuola secondaria superiore, allungando il numero di anni di studio curriculare delle lingue. Per quanto concerne l'insegnamento della seconda lingua comunitaria (L2) l'obbligo si ha a partire dagli 11 anni.

In Europa, l'introduzione dello studio della lingua straniera avviene tra i 6 ed i 9 anni sebbene in alcuni Paesi esso venga anticipato già in età prescolare, si pensi ad esempio al Belgio e Cipro. Tuttavia la tendenza alla precocità è in aumento ovunque in Europa. Il rapporto "Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa – 2012", pubblicato da Eurydice/Eurostat e realizzato in stretta collaborazione con la Commissione europea,⁷ conferma inoltre che l'inglese è la prima lingua ad essere insegnata in quasi tutti i paesi d'Europa, seguita a grande distanza dal francese, lo spagnolo, il tedesco e il russo.

Il rapporto ci dice che in quasi tutti i 32 paesi oggetto dello studio (i 27 Stati membri più la Croazia, l'Islanda, il Liechtenstein, la Norvegia e la Turchia), la tendenza all'apprendimento dell'Inglese è aumentata considerevolmente dal 2004/05. I dati della ricerca affermano che in media, nell'anno scolastico 2009/10, il 60,8% degli studenti delle scuole secondarie di primo grado ha studiato due o più lingue straniere. E che, altro dato estremamente interessante dal punto di vista

⁷ cfr. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143IT.pdf
Si veda anche "I bambini in Europa sempre più precoci nell'apprendimento delle lingue straniere" Commissione Europea 2012 http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-990_it.htm. La rete europea Eurydice, raccoglie, aggiorna, analizza e diffonde informazioni sulle politiche, la struttura e l'organizzazione dei sistemi educativi europei. Nel 2005 ha pubblicato un volume dal titolo "Dati chiave sull'insegnamento delle lingue nelle scuole europee" (IV.1.5), che ha fornito le informazioni essenziali per valutare la situazione dell'offerta linguistica nel 2003. Un secondo volume, relativo al periodo 2004-2006, è stato pubblicato nel 2008 per consentire l'effettuazione di raffronti statistici e un'analisi delle tendenze.

di questa ricerca dottorale, durante lo stesso periodo, la percentuale di alunni della scuola primaria che non studiava una lingua straniera è scesa dal 32,5% al 21,8%.

Dal rapporto emerge un altro dato piuttosto sorprendente, ossia che solo in pochi paesi la formazione dei futuri insegnanti di lingue prevede l'obbligo di trascorrere un periodo di studio all'estero. Infatti, solo il 53,8% degli insegnanti di lingue straniere che hanno partecipato all'indagine europea sulle competenze linguistiche ha dichiarato di aver trascorso più di un mese di studio in un paese in cui si parla la lingua che insegnano. Questo dato è importante perché fa comprendere come la mancanza di esperienze di contatto reali con la lingua e con la cultura oggetto di studio, incida fortemente sulla capacità d'uso e su aspetti linguistici quali la scioltezza, l'accuratezza, la pronuncia, il lessico, che rappresentano il bagaglio esperienziale fondamentale per insegnare una lingua. La conseguenza di questa scarsa familiarità con la lingua è un uso limitato e/o stentato della stessa in classe, consuetudine che sembrerebbe diffusa in tutta l'Europa ad eccezione di quei paesi in cui vi è una tradizione anglofona maggiore. Anche per quanto concerne la formazione iniziale degli insegnanti di lingua straniera, i sistemi educativi dei Paesi europei, in generale, non prevedono l'obbligo di trascorrere un periodo di studio in uno dei paesi in cui si parla la lingua studiata. La mancanza di mobilità e la conseguente mancanza di opportunità di contatto con parlanti di lingua madre sono due degli aspetti che incidono fortemente sulla formazione linguistica degli insegnanti.

Certamente non va sottovalutato il fattore economico che condiziona la mobilità e che può rappresentare un deterrente, se si considera che i finanziamenti UE sono la principale fonte di sostegno economico per la mobilità degli insegnanti di lingue straniere che viaggiano per motivi professionali. Nel 2013, il 26,1% degli insegnanti di lingua straniera della scuola secondarie inferiori che hanno viaggiato per motivi di lavoro lo ha fatto avvalendosi dei fondi europei come l'Erasmus *plus*, mentre solo l'1,5% ha potuto viaggiare con il sostegno di fondi derivanti da finanziamenti nazionali o regionali. La Commissione attraverso lo studio sulla "Rilevazione ed eliminazione degli ostacoli alla mobilità degli insegnanti di lingue straniere" (II.4.1), ha presentato gli strumenti atti a facilitare la mobilità degli insegnanti di lingue così come i principali ostacoli incontrati. Lo

studio inoltre raccomanda l'elaborazione di una strategia di mobilità per gli insegnanti di lingue comune a livello europeo che incoraggi gli scambi bilaterali e multilaterali, sostenendo soprattutto gli scambi di futuri e giovani insegnanti, agevoli il riconoscimento delle qualifiche acquisite tramite la mobilità, organizzi seminari e visite di lavoro sul posto all'estero nell'ambito della formazione degli insegnanti e metta a punto un sistema di compensazione per equilibrare l'offerta e la domanda fra paesi e istituti diversi (Commissione Europea, 2007 pp. 16-17).

Nel nostro Paese, la mobilità dei docenti in servizio così come quella degli studenti iscritti ai corsi di Scienze della Formazione Primaria o di Lingue Straniere non è certo semplice e rimane ancora legata alla disponibilità delle famiglie che devono sostenere gran parte delle spese per garantire ai propri figli soggiorni di studio all'estero e al percorso di formazione intrapreso che vede privilegiati alcuni settori piuttosto che altre, tra i quali, purtroppo, non figurano gli studi linguistici e pedagogici.

Un altro dato che emerge dall'indagine riguarda il tempo destinato allo studio delle lingue a scuola rispetto alle altre discipline. A fronte di un abbassamento dell'età in cui si comincia a studiare la LS non sono aumentate sostanzialmente, nei paesi esaminati dalla ricerca, le ore destinate all'insegnamento della LS.

Ad ostacolare l'educazione plurilingue tanto caldeggiata dalla UE sembra dunque che si pongano due categorie di problematiche: da una parte la mancanza di una adeguata preparazione linguistica dei docenti di lingue, dall'altra le politiche scolastiche nazionali che non incentivano il plurilinguismo e che continuano a considerare, piuttosto, la lingua straniera come una disciplina secondaria, non fondamentale per l'acquisizione di quelle competenze di cittadinanza europee di cui la competenza in LS o L2, al pari della L1, risultano essere elemento chiave. Al contrario, l'incremento dello studio delle lingue comporta necessariamente una riflessione sul ruolo del docente di LS e, specificamente, sugli aspetti e sulle competenze necessarie per definire un profilo professionale in grado di rispondere alla responsabilità educativa cui è chiamato.

2.1 L'insegnamento della LS nella scuola Primaria in Italia.

L'insegnamento di una lingua straniera nella scuola primaria è stato introdotto dall'art. 10 della L. 148/1990; successivamente nel D.M. 28 giugno 1991 attuativo della suddetta disposizione, sono state definite le modalità di introduzione di tale insegnamento e la definizione delle competenze e dei requisiti che i docenti devono possedere. Nello specifico, il decreto affidava l'insegnamento della lingua straniera – a scelta tra francese, inglese, spagnolo e tedesco – ad un insegnante elementare specializzato, in possesso di determinate competenze, inserito nel modulo organizzativo e didattico cui è affidata la classe.

Lo stesso DM disponeva che, nella fase di transizione in cui era prevista la realizzazione di appositi corsi di formazione in servizio, l'insegnamento della lingua straniera fosse affidato ad un insegnante elementare specialista – cioè ad un docente che insegnava esclusivamente lingua straniera – al quale assegnare più classi.

Il Piano normativo prevedeva che inizialmente l'insegnamento della LS partisse dalla terza classe elementare, con la prospettiva di estenderlo alla seconda classe una volta che ci fossero state le risorse professionali necessarie. Di fatto per molti anni, a causa della scarsità di docenti abilitati, le classi seconde sono state coinvolte molto marginalmente e la diffusione dell'insegnamento di lingue straniere è stato fortemente disomogeneo sul territorio nazionale. La creazione della figura dell'insegnante specialista di LS che insegnava solo la LS su più classi, sarebbe dovuta essere temporanea, infatti questa figura professionale avrebbe dovuto essere impiegata nelle more che il personale docente in servizio acquisisse le competenze necessarie a diventare specializzato e a potere insegnare, insieme alle consuete materie, anche la LS. Era, inoltre, ancora possibile per le famiglie, scegliere quale tra le quattro lingue previste, fare studiare ai propri figli. Di fatto, con il tempo si è consolidata in Italia, come nel resto d'Europa, una netta predominanza dell'Inglese sulle altre Lingue.

Di seguito, l'art. 1, comma. 128, della L. 311/2004 (finanziaria 2005) stabilì che l'insegnamento della lingua straniera nella Scuola Primaria venisse impartito dai insegnanti della classe in possesso dei requisiti richiesti o da altro insegnante facente parte dell'organico di istituto purché sempre in possesso dei

requisiti richiesti.

Potevano essere attivati posti di lingua straniera da assegnare ad insegnanti specialisti solo nei casi in cui non fosse stato possibile coprire le ore di insegnamento con gli insegnanti di classe o di istituto. A seguito di questa norma sono stati attivati corsi di formazione, obbligatori, destinati a tutti gli insegnanti privi dei requisiti previsti.

Fino al 2008 nella Scuola Primaria coesistono dunque sia gli insegnanti generalisti specializzati, coloro che provvisti di titolo, insegnano Inglese nella propria classe, sia gli insegnanti specialisti, ovvero figure professionali con una specifica formazione linguistica universitaria e post universitaria, anni di frequenza di corsi di specializzazione, aggiornamento continuo e viaggi all'estero.

Con l'attuazione della Legge Gelmini – Tremonti, 133/2008 e i susseguenti tagli al personale docente, molti di questi insegnanti specialisti, fino a quel momento impegnati esclusivamente ad insegnare Inglese su 7/8 classi, sono stati costretti al rientro sulla classe per insegnare tutte le discipline (dalla Matematica all'Italiano e all'Inglese). Questa direzione che prevedeva l'eliminazione della figura del insegnante specialista di Lingue alla Scuola Primaria era del resto già stata segnata dalla legge finanziaria 2005 (art.1, comma 128) che, come già detto, prescriveva una formazione obbligatoria per gli insegnanti generalisti senza specifiche competenze linguistiche, così da eliminare gradualmente gli insegnanti specialisti.

L'art. 10, co. 5, del DPR 81/2009 – emanato sulla base dell'art. 64 del D.L. 112/2008 (L. 133/2008) – in linea con l'impostazione data dal Ministero precedentemente, stabiliva che l'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria fosse affidato ad insegnanti di classe specializzati. Stabiliva, altresì, che gli insegnanti non specializzati fossero obbligati a partecipare ad appositi corsi triennali di formazione linguistica della mera durata di 150-200 ore e che questi, dopo il primo anno di formazione, potessero essere impiegati per insegnare l'inglese, preferibilmente nelle prime due classi della scuola primaria, supportati da interventi periodici di formazione linguistica e metodologica. Fino alla conclusione del piano di formazione e comunque fino all' a. s. 2011/2012, dovevano essere utilizzati, in caso di carenza di insegnanti specializzati,

insegnanti sempre di scuola primaria specialisti esterni alle classi.

Di fatto, paradossalmente, per azzerare gli insegnanti specialisti è stato affidato all'ANSAS il proseguimento del Piano di formazione per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in lingua inglese degli insegnanti di Scuola Primaria, per i neoassunti i quali dopo 50 ore di corso, 20 delle quali on-line, hanno potuto insegnare Inglese nelle classi prime e seconde già a partire dal settembre 2010.

Le conseguenze di un tale scellerato taglio sugli insegnanti specialisti d'inglese alla Scuola Primaria ha comportato la difficoltà ad assicurare l'insegnamento della lingua inglese in tutte le classi e il ricorso, al posto loro, a quegli insegnanti titolari di posto comune con il titolo per la lingua inglese, che si sono visti costretti loro malgrado ad insegnare una disciplina di cui non hanno la completa padronanza, con ricadute disastrose sull'apprendimento della lingua straniera da parte degli alunni della Scuola Primaria. Di fatto la situazione attuale vede insegnanti su posto comune costretti a insegnare Inglese lasciando per 8/10 ore la loro classe e le loro materie, e insegnanti specialisti, con specifiche competenze linguistiche impegnati sul posto comune anziché sull'inglese.

La situazione cambia nuovamente con l'entrata in vigore della legge 107 del 2015, denominata la Buona Scuola, che in occasione delle immissioni in ruolo tramite il concorso 2016, in merito agli insegnanti di lingua alla Primaria testualmente dice (Art. 1 comma 20) "per l'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria sono utilizzati, nell'ambito delle risorse di organico disponibili, docenti abilitati all'insegnamento per la scuola primaria in possesso di competenze certificate, nonché docenti abilitati all'insegnamento anche per altri gradi di istruzione in qualità di specialisti, ai quali è assicurata una specifica formazione nell'ambito del Piano nazionale (art. 1 comma 20 legge 107/2015).

Nel diramare le sue istruzioni operative in materia di reclutamento del personale docente il MIUR ha dato molto risalto all'assegnazione dei posti di lingua inglese e alla relativa immissione in ruolo. Questi sono stati o verranno affidati non solo ad insegnanti della scuola primaria con competenze *certificate* per l'insegnamento della lingua inglese, ma anche a docenti con *altre* competenze, a patto che frequentino i (soliti) corsi di formazione. Sulla base

dell'autocertificazione del possesso dei requisiti, in assenza delle competenze richieste il posto viene assegnato lo stesso, tuttavia l'insegnante sarà tenuto a frequentare corsi di formazione specifici per l'insegnamento della lingua inglese. E' lecito pensare che il possesso delle competenze reali ed effettive degli insegnanti di lingua non le verifichi nessuno!

Quali sono i requisiti indicati dal MIUR per insegnare Inglese nella Scuola Primaria?

- a) si può insegnare da specialisti senza avere titoli di studi specifici;
- b) si può insegnare inglese alla Primaria se si supera il concorso per esami e titoli a posti d'insegnante nella scuola primaria con il superamento anche della prova di lingua inglese, ovvero sessioni riservate per il conseguimento dell'idoneità nella scuola primaria con superamento della prova di lingua inglese;
- c) con un attestato di frequenza dei corsi di formazione linguistica in servizio autorizzati dal Ministero;
- d) se si è in possesso della laurea in Scienze della formazione primaria o in Lingue straniere valida per l'insegnamento della specifica lingua straniera nella scuola secondaria;
- e) se si è in possesso di un Certificato rilasciato dal Ministero degli Affari Esteri attestante un periodo di servizio di almeno 5 anni prestato all'estero con collocamento fuori ruolo relativamente all'area linguistica della zona in cui è stato svolto il servizio all'estero.

Tra i soggetti abilitati all'insegnamento della lingua straniera rientrano anche docenti madrelingua e docenti abilitati all'insegnamento nella "relativa classe di concorso", ossia classi di concorso che, allo stato, risultano istituite solo per l'insegnamento nella scuola secondaria.

L'obiettivo della riforma sembrerebbe quello di garantire che ad insegnare la LS sin dalla scuola Primaria, almeno in futuro (visto che ancora molti degli insegnanti generalisti specializzati sono in servizio e ci rimarranno per diversi anni ancora), siano docenti con precise competenze glottodidattiche e linguistiche. Tuttavia non vengono definiti con chiarezza alcuni, necessari elementi fondamentali affinché la formazione linguistica degli insegnanti in servizio sia continua, monitorata e sostenibile con i ritmi e gli orari di lavoro e i corsi di laurea

in Scienze della Formazione Primaria in grado di garantire una adeguata formazione metodologica e linguistica ai futuri insegnanti. Occorre inoltre individuare un corretto e severo sistema volto all'accertamento degli obiettivi e dei requisiti ottenuti.

Numerosi studi sulla qualità dell'insegnamento, ricerche universitarie e indagini portate avanti dallo stesso MIUR tracciano un quadro abbastanza desolante circa la formazione glottodidattica degli insegnanti e, nonostante i vari tentativi, nei vent'anni dall'introduzione della LS in classe, non è stato realizzato un piano di formazione capace di dare agli insegnanti non specialisti le competenze glottodidattiche e linguistiche adeguate (Louise, 2007). Di conseguenza, fatti salvi i percorsi formativi intrapresi su iniziativa personale dei singoli docenti, di fatto, non è stato possibile fornire una formazione adeguata agli insegnanti non specialisti.

Come fa notare Coonan (2012), con la soppressione della SSIS nel 2008, che fino a quel momento aveva cercato di dare una risposta alle esigenze formative "nessuna formazione iniziale è espletata e i neo laureati che escono dalle università con un progetto di vita orientato all'insegnamento si ritrovano in un vicolo cieco senza concrete prospettive di realizzazione" (Coonan, 2012, p.20). Le Scuole di Specializzazioni SSIS, infatti, pur con i tanti limiti e sebbene rivolte a coloro che volevano insegnare nella scuola secondaria, hanno rappresentato un tentativo concreto di formazione iniziale dei docenti nella direzione fin qui tracciata, in particolare per alcuni aspetti positivi, sintetizzati da Capra quali: la definizione di una specifica formazione iniziale per gli insegnanti; la presa in carico da parte dell'Università dei bisogni degli insegnanti; la strutturazione di un percorso che prevedeva un passaggio comune da un'area trasversale (quella di scienze della formazione) al quale si accompagnavano i percorsi didattico-disciplinari; l'attivazione di un periodo di tirocinio nelle scuole sotto la supervisione di insegnanti/tutor; il fatto che Università e Scuola sono state costrette a dialogare e lavorare insieme.

Di contro, non sono mancati gli aspetti negativi quali: la durata e i costi; non tutti gli atenei avevano i docenti con competenze all'altezza delle aspettative formative dei futuri docenti; sia l'area trasversale e quella disciplinare erano

spesso duplicati dei corsi di laurea ordinari - e di conseguenza poco utili; il tirocinio formativo presso le scuole rimaneva spesso troppo slegato dai corsi (Capra in Lucietto, 2009, p. 44). Ciò che è mancato alle SSIS, probabilmente, è stato proprio l'ancoraggio alla realtà della scuola che rappresenta un grande limite quando si affronta il tema della formazione scolastica teoria e pratica non possono essere disgiunte.

La formazione degli insegnanti esige specifiche azioni in grado di soddisfare le esigenze formative degli insegnanti a seconda che siano studenti in formazione o giovani docenti o che siano docenti esperti con tanti anni di servizio alle spalle e una professionalità che per quanto in taluni casi, lacunosa o superata, non può essere ignorata. Da una parte, i giovani futuri insegnanti spesso molto "attrezzati" da un punto di vista teorico, hanno bisogno di venire a contatto con la realtà scolastica attraverso l'esempio e il confronto con colleghi più esperti. Dall'altra, per i docenti in servizio è fondamentale una formazione di tipo riflessivo all'interno del contesto in cui operano che li induca a osservare in maniera critica le pratiche e le dinamiche agite in classe. Un tipo di formazione di questo tipo risponde all'impianto metodologico *dell'action research* (Lewin, 1946)⁸ o ricerca-azione (Zannelli 1993; Scurati, Zanniello 1998; Dodman, 1995, Barbier, 2007) .

Pozzo sottolinea che la ricerca-azione è un tipo di indagine riflessiva condotta all'interno del proprio contesto di lavoro con l'obiettivo di capire meglio ed imparare attraverso l'azione a gestire problemi di immediato interesse per la pratica." Nella ricerca-azione, una volta chiarito il problema, viene avviata la fase metacognitiva ossia la risoluzione del problema comporta la revisione teorico-metodologica per individuare possibili direzioni del cambiamento. Una volta chiarita la natura del problema si fa un'ipotesi teorica e la si realizza" (Pozzo in Capra, 2008, p. 100).

⁸ La definizione di Lewin si riferisce ad un modello di ricerca che collega la ricerca stessa al cambiamento e miglioramento dei sistemi sociali con i quali viene in contatto. La ricerca azione viene progettata per modificare il campo di indagine nel momento stesso in cui lo si studia. Il contesto educativo (con le sue dinamiche sociali ed ambientali) viene considerato in maniera attenta, essendo una variabile facente parte dello svolgimento della ricerca. Dinamiche di gruppo e forze sociali vengono quindi esaminate per fare in modo che non siano di impedimento ma di aiuto alla ricerca.

È evidente che l'idea di rielaborare autonomamente le teorie e le pratiche attraverso l'interazione reale e sociale sia un aspetto fondamentale per la maturazione professionale degli insegnanti tanto più se si tratta di disciplinari esperti. Qualunque percorso formativo non dovrebbe prescindere da questa convinzione. Troppo spesso invece i percorsi di formazione sia iniziale che di aggiornamento non hanno dato frutti perché non tenevano conto di questo aspetto essenziale della crescita professionale. La formazione non può essere calata dall'alto, slegata dal contesto, ma piuttosto, perché sia utile e venga accettata dagli insegnanti, deve essere inserita in situazione. Inoltre, perché sia efficace, un percorso formativo deve essere in grado di offrire agli insegnanti strumenti con i quali modificare positivamente la realtà e perché ciò avvenga occorre dedicare molto tempo e spazio alla pratica sperimentale. La formazione dei docenti, poi dovrebbe includere un repertorio di abilità tecnico-operative da acquisire attraverso l'osservazione di insegnanti e/o formatori esperti e l'esercizio, facendo pratica in contesti controllati attraverso piccole attività simulate o di *peer-teaching* (Richards, 2011).

Alla luce di quanto detto, si può affermare che alla base delle difficoltà metodologiche e linguistiche manifestate da parte degli insegnanti che insegnano la LS alla scuola Primaria, permane una impostazione della formazione troppo astratta e troppo semplicisticamente svincolata da quella epistemologia della comunicazione che è costitutiva della didassi linguistica vera e propria.

Pertanto, alla luce di questa evidente criticità, il presente lavoro di ricerca si è posto come obiettivo quello di offrirsi come strumento nelle mani degli insegnanti. La strutturazione dei percorsi di formazione per i docenti dovrebbe tenere conto di questi passaggi: individuare un problema, analizzarlo nelle sue specificità e tracciare una proposta di metodo che successivamente venga condivisa e fatta sperimentare agli attori coinvolti nel processo educativo, sì da rispondere alle esigenze formative rilevate in maniera significativa operando allo stesso tempo cambiamenti sostanziali e positivi nei contesti agiti.

3. Quale profilo per l'insegnante di lingua alla scuola primaria

L'insegnamento/apprendimento della lingua straniera è un processo composito

che chiama in causa una serie di fattori: l'idea di lingua sia come oggetto di conoscenza (*sapere la lingua*) sia come strumento di comunicazione, il binomio lingua/cultura, i ruoli plurimi del docente di LS, la centralità dell'apprendente in ordine allo stile cognitivo, al tipo di intelligenza, al background socio-culturale.

Il soggetto che opera nel campo della glottodidattica non è dedito tanto alla descrizione della lingua (compito precipuo del linguista), quanto piuttosto a rintracciare, sul campo, le possibili tecniche e/o strategie atte ad insegnare/apprendere la lingua. Inoltre le riforme attuate nella scuola italiana hanno avviato un profondo rinnovamento in termini di obiettivi, di metodologie didattiche, di tecnologie, di organizzazione e di sistema professionale, che possono essere brevemente riassunte come segue:

a) **Approccio basato su competenze.** Norme e documenti europei sono alla base della progettazione di indicazioni nazionali, curricoli, sillabi e piani dell'offerta formativa che focalizzano conoscenze, abilità e atteggiamenti da acquisire al termine dei vari percorsi formativi.

b) **Competenze linguistiche degli alunni.** I livelli del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (2001) sono stati assunti come base sia per la definizione delle prove di verifica interne sia per le certificazioni a cura di enti esterni.

c) **Metodologie innovative.** L'utilizzo di nuove tecnologie e l'insegnamento di discipline in lingua straniera (CLIL) giocano un ruolo sempre più importante nella formazione dell'individuo.

La questione della professionalità del docente di lingua straniera continua ad essere una delle tematiche centrali del dibattito glottodidattico in quanto implica la non semplice definizione delle strategie più indicate al raggiungimento di un profilo di competenza dalle innumerevoli sfaccettature. A questa figura viene richiesta una sempre più ampia padronanza della LS, giacché essa da una spinta forte alla qualificazione dei docenti, favorendo i contatti, gli scambi, il confronto, soprattutto se sostenuta da adeguate opportunità formative (borse di studio, stage, progetti in partenariato, ecc.). Tuttavia, pare che essa non sia ancora alla portata di tutti. La formazione dei docenti di lingua presenta una serie di problematiche e lacune che si ripercuotono inevitabilmente tanto sulla qualità

dell'insegnamento quanto su quella dell'apprendimento. La scarsa competenza linguistico-comunicativa è in molti casi frutto di una formazione deficitaria di occasioni di contatto con la lingua in contesti d'uso reali o realistici. Va detto che questa problematica non è solamente italiana ma risulta abbastanza diffusa in tutta Europa ad eccezioni per quei paesi con un forte retaggio culturale anglofono e necessita, dunque, di una revisione delle politiche attuative dei percorsi formativi per gli insegnanti di lingua.

In un suo interessante articolo dal titolo *Exploring teacher competence in language teaching* (2011), Richards afferma che è un fatto assodato che la maggior parte degli insegnanti di LS non sia madrelingua. Ciò tuttavia non inficia la loro capacità di insegnare bene la lingua. Egli cerca di dare risposta ad un quesito preciso: quale e quanta competenza linguistica è necessaria ad un insegnante per insegnare le lingue con efficacia? Richards sostiene che all'insegnante di LS occorre sapere offrire un buon modello di lingua, mantenere un livello linguistico standard in classe, dare il corretto feedback alla lingua usata dagli apprendenti e fornire input linguistici di difficoltà adeguata al livello degli studenti. La padronanza di queste abilità secondo Richards dà la misura del livello di *language teaching proficiency*. Egli aggiunge "Learning how to carry out these aspects of a lesson fluently in English is an important dimension of teacher-learning for those whose mother tongue is not English" (Richards, 2011 p. 3).

Sul versante istituzionale, numerosi studi sono stati avviati per la definizione di un profilo in linea con le direttive europee. Qui si farà cenno ad alcuni tra i più importanti nella prospettiva fin qui delineata.

L'*European Profile of Language Teacher Education* (EPLTE), conosciuto come *Kelly Report* (Kelly, Grenfell, 2002; Kelly, Grenfell, 2004; trad. it. Diadori, 2010) si basa su una ricerca condotta sull'offerta formativa per insegnanti di lingue straniere svolta in 32 paesi europei. Il documento, che si rivolge alla rete degli *stakeholders*, coloro che sono impegnati a vario titolo nella formazione, delinea 40 elementi chiave (per i quali vengono forniti consigli e proposte di attuazione) della formazione dell'insegnante di lingue straniere europeo, raccolti attorno a quattro macrocategorie :

1) Struttura; relativa agli aspetti organizzativi dei corsi. Tra le varie indicazioni, viene dato particolare importanza nella formazione iniziale ai tirocini.

2) Sapere e comprendere; questa sezione insiste sulla necessità per l'insegnante di LS di conoscere e sapere utilizzare le metodologie, la lingua e le tecnologie.

3) Strategie ed abilità; sezione che attiene alla competenza didattica – relazionali dell'insegnante.

4) Valori; questa sezione insiste sugli atteggiamenti da promuovere attraverso l'insegnamento: l'educazione alla convivenza, il confronto interculturale, la costruzione di una cittadinanza europea, per i quali le lingue sono veicolo privilegiato.

Tra i documenti Europei che si occupano di Lingue un posto di rilievo per l'importanza che esso ha assunto per gli addetti ai lavori, è senza dubbio il *Common European Framework of References for Languages* (CEFR), conosciuto in Italia come Quadro comune di Riferimento Europeo per le Lingue (QCER) in cui vengono dati ottimi spunti per l'identificazione delle competenze da raggiungere in una lingua straniera nei termini di sapere, saper fare, saper essere, saper apprendere e comunicativi (linguistiche, socio-linguistiche, pragmatiche) e nella proposizione di precisi descrittori di competenze/capacità comunicative.

Il *Framework* rappresenta un punto di riferimento insostituibile e una guida per descrivere i livelli di competenza linguistica raggiunta dagli apprendenti. Messo a punto dal Consiglio d'Europa come parte integrante del *Language Learning for European Citizenship* (Apprendimento delle lingue per la cittadinanza europea) nasce dall'esigenza di promuovere e facilitare la cooperazione tra le istituzioni educative nei vari paesi e ha come obiettivo principale di fornire un criterio univoco per il riconoscimento delle conoscenze raggiunte, applicabile a tutte le lingue europee. Il Quadro si articola in *tre livelli*, *Basic User*, *Independent User*, *Proficient User*, cui corrispondono sei livelli di capacità (A1 “*Breakthrough*”), A2 “*Waystage*”, B1 “*Threshold*”, B2 “*Vantage*” C1, “*Effective Operational Proficiency*” e C2 “*Mastery*”), ciascuno dei quali è affiancato da dettagliati *descrittori* che forniscono criteri univoci ed omogenei per valutare il livello raggiunto dal parlante a partire da ciò che è capace di fare con la

LS attraverso ciascuna delle quattro abilità linguistiche (*reading, speaking, listening and writing*). Questi livelli, riconosciuti come standard, rappresentano oggi univocamente il metro di riferimento degli Enti certificatori per valutare il livello di competenza linguistica individuale (Compagno, 2010; Cuccurullo, 2012).

Altro testo estremamente importante nel panorama dei documenti elaborati in Europa sul tema della formazione degli insegnanti è l'*European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL) (Newby 2007) conosciuto in Italia con l'acronimo PEFIL, *Portfolio Europeo per la formazione iniziale dell'insegnante di Lingua* (Diadori, 2007), che tratta nello specifico le competenze da sviluppare e si presenta non soltanto come strumento di autoriflessione per gli insegnanti in formazione iniziale, ma anche come ottimo strumento da cui partire per la progettazione di corsi di formazione o per la creazione di strumenti di autovalutazione dei docenti.

Il progetto *Semlang*⁹, nasce dalla collaborazione tra diverse istituzioni, che hanno cercato di trovare soluzioni condivise sulla questione della formazione dei docenti alla luce delle priorità dettate dalle direttive europee. Gli elementi attorno ai quali il progetto *Semlang* si è concentrato sono: il multilinguismo; la Cittadinanza europea; l'apprendimento permanente dei docenti in servizio; la mobilità degli insegnanti; l'uso delle nuove tecnologie; la qualità della formazione, con l'obiettivo di tracciare un profilo comune dell'insegnante professionista europeo di Lingue.

I risultati del Seminario *Semlang* tuttavia fanno emergere l'esistenza di una profonda frattura tra le raccomandazioni europee e la realtà dei singoli paesi, dovuta anche alla scarsa informazione sulle politiche europee e sulla necessità di un maggiore e più coerente coinvolgimento delle realtà nazionali (Coonan, 2012, pp. 19-29).

La formazione dei docenti che è un percorso di crescita permanente e che

⁹ Il progetto SEMLANG è un seminario sul tema della formazione degli insegnanti di lingua che si è tenuto presso il International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) a Sèvres vicino a Parigi, nel 2009. Organizzato da un consorzio di 7 istituzioni diverse, di 6 diversi paesi europei e rivolto ai policy makers e decision makers o altri esperti che lavorano presso enti e/o istituzioni che si occupano di didattica e formazione. Obiettivo del seminario è stato la riflessione su come la formazione degli insegnanti in Europa possa essere adattata alle esigenze di una società multilingue

abbraccia l'intero arco di vita professionale di un insegnante, necessita di una più coerente dimensione europea. Occorre sviluppare progetti di partner iato tra le nazioni così da proiettare la figura dell'insegnante di lingua in una dimensione più internazionale e slegata dal contesto locale. Perché ciò si realizzi è necessario accogliere quello che Galliani definisce come "passaggio al futuro", ossia l'acquisizione di una consapevolezza pedagogica capace di abbandonare per sempre la logica della protezione a favore della contaminazione culturale e sociale che deve investire i luoghi e gli attori del processo formativo (Galliani, 2014: pp. 93-103)

3.1 Lingue e insegnanti accessibili.

Uno dei principi di diritto civile dell'Unione Europea è il riconoscimento, la valorizzazione e la promozione delle differenze (Priestley, Rablee in Daloso, 2009). Sul piano glottodidattico, l'adozione di un approccio inclusivo è una doverosa scelta civica che promuove l'integrazione totale, coinvolgendo l'allievo, l'insegnante e le metodologie (Daloso, 2009). In ciò consiste la nozione di accessibilità Glottodidattica proposta da Daloso (2012). Giacché includere non vuol dire semplicemente accogliere gli allievi che hanno bisogni specifici in classe ma creare le condizioni affinché attraverso l'integrazione nella comunità classe tutti gli allievi abbiano pari opportunità di sviluppare il loro personale potenziale apprenditivo. Doveri dell'insegnante "accessibile" è di sviluppare capacità relazionali e metodologiche tali da consentirgli di aggirare le difficoltà di apprendimento incontrate dagli alunni. Daloso fa notare come la Commissione Europea parli di 'paradosso glottodidattico' perché sebbene da diverso tempo la didattica delle lingue riconosce nelle nozioni di 'flessibilità', 'adattabilità', 'valorizzazione degli stili d'apprendimento', 'differenziazione' i paradigmi teorico-metodologici dell'insegnamento delle LS, nella pratica l'applicazione di tali paradigmi, non riesce a concretizzarsi in situazioni di apprendimento specifiche.

In materia di bisogni educativi speciali, la normativa in Italia sancisce l'obbligo per le istituzioni scolastiche di garantire "l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie

informatiche” (Legge n. 170/2010). Grazie agli strumenti tecnologici gli studenti con DSA, ad esempio, vengono sollevati da prestazioni che altrimenti sarebbero per loro difficoltose (Micheletta, Emili, 2013). La possibilità delle tecnologie di offrire un approccio multi-modale, consente ai soggetti dislessici, di trarre beneficio da una presentazione del testo scritto attraverso il canale visivo e/o quello uditivo e buoni risultati di efficacia di apprendimento (Kast et al., 2011).

Da un punto di vista prettamente glottodidattico, si fa notare “che l’attivazione di canali extralinguistici durante la fase di riflessione sulla lingua può facilitare un compito altrimenti inaccessibile per chi presenta limitazioni nel canale prettamente linguistico” (Daloiso, 2012, p. 477). L’attuazione di strategie opportune per arginare le difficoltà che possono generare nei soggetti apprendenti più deboli, senso di frustrazione ed emarginazione, rappresenta una vera e propria sfida per l’insegnante. Come rileva, Cecchinato (2016), in genere si tende ad omologare la classe su un livello medio che non premia né le eccellenze né chi ha più difficoltà. Con il risultato che alcuni alunni si annoiano ed altri comunque si sentono esclusi. Questo non avviene nella classe capovolta, dove il coinvolgimento della classe tutta è una specifiche finalità metodologica. Con l’insegnamento *Flipped* è infatti possibile evitare situazioni di disagio, differenziando i percorsi di studio, sì da renderli più congeniali al singolo e stimolando le capacità di ognuno attraverso attività più adatte a sviluppare le singole potenzialità.

Inoltre, sembra si possano cogliere con il metodo *Flipped* ampi spunti di lavoro per contribuire alla creazione di una glottodidattica accessibile che consenta all’insegnante di attivare percorsi personalizzati che facilitano l’apprendimento di tutta la classe e che promuovano l’inclusione in termini di autonomia e diritto ad apprendere, fare ed essere.

Il ricorso alla multisensorialità e il carattere giocoso delle tecnologie di cui il *Flipped teaching* si avvale, infatti, nel contesto dei bisogni speciali, offrono strategie di compensazione (funzionali all’accessibilità glottodidattica), poiché stimolano l’attivazione di canali sensoriali integri per supplire alle carenze di eventuali canali non disponibili o limitati (Daloiso, 2012). E sebbene le implicazioni specificamente “inclusive” del *Flipped teaching* nella classe di

lingua non siano oggetto di questo lavoro di ricerca, ci sembra comunque valga la pena di sottolineare le potenzialità di questa metodologia, che fa dell'accessibilità uno dei suoi principi, pedagogicamente più validi e che pertanto, si spera, possano essere oggetto di un ulteriore proseguimento di questo lavoro di ricerca.

3.2 *Lingua e insegnanti digitali*

La riflessione sulla professionalità dell'insegnante di lingue straniere non può non tenere conto del rapporto tra le Lingue e le tecnologie.

Nell'ultimo decennio, la didattica è stata posta di fronte a due questioni fondamentali: non si può più lasciare la tecnologia fuori dalla classe; affinché la didattica sia mediata dalle tecnologie serve un percorso di formazione che dia all'insegnante le competenze strutturali, pedagogiche e relazionali necessarie a riqualificare il proprio ruolo e a colmare quel *digital gap* che lo separa dai suoi studenti. La classe di lingua dunque più di ogni altra può rappresentare l'ambiente di apprendimento ideale per un insegnamento mediato dalle tecnologie. Innanzi tutto perché la tecnologia nella classe di Lingua è una opportunità anche per l'insegnante. Galliani afferma che non si possono definire i fini, le competenze, i modi e i tempi della formazione dei docenti se non si accetta il fatto che la pedagogia e la didattica sono innervate con le tecnologie (Galliani, 2015, p. 94). Dialogare con le tecnologie, infatti senza lasciarsi da queste sopraffare, significa per l'insegnante non soltanto ampliare il proprio personale bagaglio strumentale ma acquisire un'arma potentissima per stabilire un contatto proficuo con i propri alunni. I quali, mentre nell'esperienza quotidiana apprendono per interesse, in modo contestuale, provando attivamente e collaborando con i propri pari, a scuola invece studiano per dovere, in modo astratto, spesso ascoltando passivamente e lavorando individualmente (Gee in Cecchinato, 2017).

Nel caso specifico dell'insegnamento delle lingue straniere, per le quali si utilizza sempre più diffusamente il termine glottotecnologie (Corsino, 2012) - a sottolineare quanto sia stretto il rapporto tra la didattica delle LS e le Tic - non si può negare il ruolo essenziale, costitutivo e non solo accessorio che esse hanno assunto per le attività di apprendimento della Lingua (Balboni, 2012). E, del resto, anche gli studi di linguistica (Calvani, 1995; Balboni, 2002; Serraggiotto, 2012), di

neurolinguistica (Danesi, 1998; Daloiso, 2009; Rivoltella, 2012; Melero, 2012; Compagno, 2013 e 2015), così come pure di psicologia e di sociologia confermano le potenzialità della rete e dei computer. È ormai consolidato come l'utilizzo dei media comporti l'acquisizione di competenze e abilità pratiche volte al *problem solving*, di riflessione critica e di sviluppo delle potenzialità espressive e creative degli allievi. Integrare in modo armonico gli strumenti tecnologici con il percorso di formazione linguistica vuol dire fornire uno strumento cognitivo come ausilio allo sviluppo di strategie razionali (Ciliberti, 2012, p. 139). Un approccio metodologico di questo tipo che innesta le tecnologie nella didattica si inserisce nel quadro delle metodologie "a mediazione sociale" (Caon, 2006, 2008), ossia quelle metodologie in cui la costruzione del sapere è un processo di contrattazione tra pari. Le metodologie a mediazione sociale "procedono per costruzione di conoscenze piuttosto che per ricezione passiva di informazioni (Rutka, 2006, p. 172)" e che pongono l'apprendente al centro del percorso di apprendimento, rendendolo consapevole e, via via, sempre più autonomo.

Va detto che agli occhi dei nativi digitali, giovani e giovanissimi la tecnologia ha il pregio di rendere la lezione più interessante. Smartphones, pc, tablet, Lim hanno una grafica accattivante, forniscono esperienze multisensoriali, coinvolgono abilità diverse contemporaneamente. Fare entrare la tecnologia in classe alla scuola primaria, soprattutto, rappresenta per gli studenti, l'abbattimento di un tabù, in quanto strumenti relegati allo spazio del tempo libero entra in classe con l'avallo degli insegnanti. Non solo, la multimedialità, come afferma Ballarin (in Serragiotto, 2012) rispecchia l'apprendimento immersivo caratteristico delle nuove generazioni, le quali sono abituate ad apprendere senza rendersene conto attraverso la condivisione di file audio /video. I testi multimediali sfruttano le potenzialità di diversi tipi testuali, risultando particolarmente utili nella classe di lingue straniere giacché le immagini facilitano la comprensione dei testi e sfruttando la "memoria iconica" unitamente "alla memoria ecoica" (Cardona, in Serragiotto, 2012) aumentano le probabilità di successo nei processi di comprensione e memorizzazione. Inoltre l'interazione con il testo stimola le capacità cognitive ed emotive dell'apprendente (Ballarin in Serragiotto, 2012).

Le tecniche e gli strumenti digitali e tecnologici di cui un insegnante si può avvalere sono innumerevoli ed estremamente mutevoli e in questo lavoro non si entrerà nel merito. Del resto molti autorevoli studiosi da anni esplorano le potenzialità e le funzionalità del web e degli applicativi, dei supporti tecnologici utili alla ricerca e alla didattica (Fratter, 2004; Capra, 2005; Pichiassi, 2007; Caon/Serragiotto, 2012; Corino, 2012). In questo lavoro piuttosto che gli strumenti digitali, ci interessa esplorare quelle pratiche didattiche che dando alle tecnologie il compito di attivare in una prospettiva costruttivista, i processi di apprendimento conferiscono alla costruzione del sapere l'orizzontalità tipica della logica dei media (Baroni, 2013) .

Questa ricerca ha cercato di saggiare, da un punto di vista strategico e progettuale, le potenzialità attuative del *Flipped teaching* in quanto metodologia che insistendo e avvalendosi delle TIC, sembra possa rispondere operativamente e pedagogicamente alle esigenze di progettare una didattica a misura di bambino in cui lingue, gioco, tecnologie, si mescolano per fornire esperienze di studio e lavoro, appassionanti e significative.

Sul piano glottodidattico, l'introduzione delle TIC nella pratica didattica quotidiana, consente, di implementare le competenze d'uso della LS e le competenze digitali, sia da parte degli studenti che degli insegnanti, facilitando anche l'integrazione di studenti con bisogni speciali. Allo stesso tempo il *Flipped Teaching* occorre in aiuto agli insegnanti, a patto che essi siano disponibili ad accettare la necessità del cambiamento e ad operare come dice Balboni "scelte etiche di garantire un *incremento* indefinito delle capacità di realizzare scopi". Giacché un libro di testo per quanto ben fatto non può allargare la varietà di esercizi mentre il web offre materiali e attività a supporto dei contenuti dei testi in grado di rispondere meglio ai bisogni apprenditivi degli alunni, attraverso canali e modalità di percezione più in linea con le caratteristiche psicologiche e gli stili cognitivi degli alunni (Balboni in Serragiotto, 2012, p. 40).

4. Insegnare la LS alla Primaria: nodi problematici

L'ipotesi di lavoro di questa ricerca è partita dall'analisi delle criticità che si riscontrano frequentemente nella classe di Lingua straniera. Queste criticità sono

prevalentemente connesse all'inadeguatezza del metodo di insegnamento verticale e tradizionale che vede nell'alternanza della lezione frontale, legata al testo in adozione in classe e all'esercitazione attraverso batterie di esercizi, la modalità più diffusa per insegnare la lingua straniera. Gli insegnanti fanno ancora poco uso di strumenti multimediali che potrebbero modificare profondamente le dinamiche didattiche e amplificare le occasioni di contatto attraverso l'introduzione in classe di porzioni di lingua autentiche.

A questo si aggiunge il fatto che l'interazione linguistica rimane ancorata ad un impianto metodologico che pone la traduzione dall'italiano al centro dell'azione didattica. Pur non volendo generalizzare questo fenomeno, si può affermare che è abbastanza diffusa tutt'oggi nella scuola italiana la consuetudine paradossale di insegnare le lingue straniere parlando in Italiano. Mentre nella scuola secondaria di II grado già da diversi anni gli insegnanti specialisti di LS hanno cominciato a sperimentare percorsi in lingua per la lingua (grazie anche ai programmi CLIL - ormai curricolari nelle classe quinte delle scuole secondarie superiori - ai licei Bilingue e a tutta una serie di programmi che promuovono il plurilinguismo come elemento di identità culturale e sociale dei cittadini d'Europa) e si attestano eccellenze sia tra i docenti che tra gli allievi, ben diversa è la situazione alla scuola Primaria e dell'Infanzia dove il contatto con la lingua straniera è minimo. Ciò è dovuto in parte all'esiguo numero di ore destinate allo studio guidato della LS, ma anche alla qualità dell'impostazione glottodidattica vigente che rende l'approccio alla disciplina ostico e poco naturale.

Tale situazione comporta frustrazione e demotivazione sia negli insegnanti, che constatano la scarsa efficacia delle proprie "strategie didattiche", sia, negli apprendenti che manifestano scarso interesse ad apprendere secondo schemi didattici tradizionali e impersonali. Questa abitudine, peraltro, appare in contrasto con le finalità della scuola primaria che mirano a promuovere il pieno sviluppo della personalità dei fanciulli, gli alfabeti di base della cultura attraverso la conoscenza e l'uso dei diversi linguaggi, considerando non solo l'aspetto cognitivo, ma anche l'affettività e la corporeità, che nel bambino non sono mai disgiunti. Secondo questa impostazione i percorsi educativi devono tenere costantemente conto del coinvolgimento integrale dell'allievo al fine di guidarlo

alla scoperta dei legami concettuali, emotivi ed affettivi. In questa ottica, ovviamente, anche la lingua inglese concorre alla formazione integrale della personalità del bambino, giocando un importante ruolo strumentale e veicolare. Ma perché si concretizzi un apprendimento effettivo della LS è necessario che i bambini non percepiscano la lingua come oggetto di studio, ma come un mezzo per comunicare bisogni reali (Saccardo in Luise, 2004 pp. 79-86). È importante che gli insegnanti siano consapevoli e preparati a fare uso della Lingua straniera per la lingua Straniera e che sappiano operare scelte mirate e didatticamente costruttive, col supporto delle tecnologie che offrono l'opportunità di amplificare il contatto e l'interazione in Lingua.

5. Spunti per una proposta di metodo per la classe di LS

Dall'analisi sin qui tracciata, nel tentativo di definire alcuni tra gli elementi necessari per la riqualificazione professionale dell'insegnante di lingua, saltano all'occhio due fondamentali evidenze che rappresentano la chiave di svolta per qualsiasi fruttuosa azione formativa si voglia intraprendere.

La prima sta nella stretta connessione che intercorre tra la competenza digitale e la competenza linguistica che sembrano essere le due facce della stessa medaglia, una medaglia strategica per comunicare e apprendere nella società della informazione e della conoscenza (Cuccurullo, 2008). Esse costituiscono il bagaglio insostituibile per ogni insegnante di lingua della società contemporanea. E ogni insegnante che voglia continuare a svolgere efficacemente il proprio lavoro non può esimersi dall'attrezzarsi per ottenerle. Perché dalla multimedialità oggi il docente può ricavare innumerevoli vantaggi, per aggiornare in modo pervasivo le proprie competenze e orientarsi a forme di apprendimento, di comunicazione e di condivisione metodologica innovativa, per favorire l'acquisizione della lingua (Serragiotto, 2012 : 113).

L'altro aspetto su cui occorre fare una attenta riflessione è una questione che attiene al *modus* della formazione. Sia che si tratti di studenti in formazione o di docenti in servizio, la metodologia formativa non può non tenere conto del soggetto destinatario, il docente o futuro docente che deve e vuole essere

coinvolto attivamente. Vale dunque la pena, a nostro avviso, concentrare gli sforzi verso quelle forme di *teacher training* che risultano più efficaci perché ancorate a tre principi: l'autodirezionalità, un solido sostrato teorico e il radicamento nella pratica didattica contestualizzata.

Occorre, mettere in atto percorsi formativi professionali e professionalizzanti, tali da mettere gli insegnanti di lingue nelle condizioni di acquisire una preparazione teorica e didattica e digitale tale da *capovolgere* non tanto la classe quanto loro stessi e la loro *didattica*. Tale capovolgimento dovrà consentire non solo l'interazione nella lingua veicolare ma anche l'introduzione di una dimensione esperienziale (Coonan, 2008, p. 25) partendo dal presupposto che un atto educativo può essere tale ed arrivare all'educando solo se l'oggetto - la disciplina impartita, la LS - rientra nella sua sfera d'interesse. Solo in questo modo l'allievo impara e l'insegnante raggiungendo il suo obiettivo porta a compimento il suo ruolo (Castoldi, 2009).

CAPITOLO III

CAPOVOLGERE L'EFL TEACHING ALLA SCUOLA PRIMARIA LA PROPOSTA METODOLOGICA INDIVIDUATA DALLA RICERCA

1. Apprendere la lingua in assetto esperienziale

Nel corso di questo lavoro si è fatto più volte cenno all'educazione plurilingue che rappresenta uno degli obiettivi cardine della formazione individuale nella prospettiva di una Europa unita, interculturale e aperta all'integrazione sociale. Nel perseguire questo traguardo, l'inserimento dello studio di una o più lingue straniere accanto alla lingua materna è una delle priorità della scuola primaria in tutta europea. L'obiettivo della Scuola Primaria non è di insegnare la lingua, ma di imparare a comunicare mediante la LS. Affinché si possano creare le condizioni più favorevoli ad un efficace e duraturo apprendimento linguistico è necessario ribaltare la prospettiva del processo di insegnamento /apprendimento, rendendo la classe di lingue un ambiente effettivamente capace di agevolare una naturale interazione comunicativa in LS.

Per questa ragione si è individuata nel *Flipped teaching* la risposta metodologica più adeguata alla necessità di aggirare e superare un apprendimento stentato e le difficoltà d'uso della lingua straniera, sia da parte degli apprendenti sia degli insegnanti.

Da un punto di vista metodologico e procedurale, si ravvisano nel *Flipped teaching* elementi tipici della didattica improntata al fare, i quali, modellandosi all'impianto procedurale degli EAS, Episodi di apprendimento situato, postulati da Rivoltella (2013) e, linguisticamente riconducibili alla metodologia del CLIL, comportano una effettiva e significativa implementazione dell'uso veicolare della LS in classe.

La glottodidattica fonda il proprio impianto teorico e metodologico su un assioma: oggetto e strumento didattico coincidono nella lingua target. Ne

consegue che *l'active learning* sia la chiave applicativa dei saperi linguistici con una efficacia in termini apprenditivi che sembra possa essere un principio trasferibile dal contesto educativo specifico al contesto educativo generale.

Questa prospettiva risponde alle esigenze educative e ai traguardi posti da un modello didattico quale quello degli EAS, secondo cui l'apprendimento è mediato dall'azione e dalla capacità dell'apprendente di simulare in classe "situazioni di vita reale".

1.1 EAS, Flipped Teaching e CLIL: Didattica Generale e Glottodidattica.

Recenti ricerche sul plurilinguismo hanno messo in evidenza che un cervello plurilingue è più flessibile e plastico rispetto ad un cervello monolingue e ciò facilita moltissimo gli apprendimenti trasversali, soprattutto se questo avviene in fase precoce, già alla scuola primaria, se non addirittura alla scuola dell'infanzia. Un bambino abituato fin dall'inizio ad utilizzare diversi significanti per designare un significato, sarà in grado di trasferire questa abilità anche in altri ambiti, riuscendo a risolvere vari problemi da più punti di vista, analizzandoli da più angolazioni. Riconoscerà, quindi, più facilmente la natura arbitraria del linguaggio. Tra le aree scientifiche dalle quali la Didattica delle Lingue mutua linee teoriche, approcci e metodi, vi è, naturalmente, quella delle Scienze dell'Educazione e della Formazione, la cui prossimità epistemologica rispetto alla glottodidattica è espressa in maniera efficace dal parallelismo emergente tra due metafore utilizzate per descrivere il profilo evolutivo e lo stato dell'arte tanto della Didattica Generale quanto della Didattica delle Lingue.

Nel suo studio panoramico sulla nuova ricerca didattica, dal titolo "*La Nuova Alleanza*", Elio Damiano (2006) ricorre all'immagine spaziale - e non letterario-diegetica - della parabola per tratteggiare l'evoluzione della Didattica, dei suoi mutamenti, delle inversioni di rotta, dei passi in avanti che hanno segnato il cammino della ricerca rispetto alle pratiche educative nel corso degli ultimi cinquantenni. Solo qualche anno prima, nel suo lavoro intitolato "*Le sfide di Babele*", sulle strategie contemporanee di insegnamento linguistico nella società complessa, Paolo Emilio Balboni (2002) aveva rappresentato metaforicamente il profilo della glottodidattica del XX secolo con il pendolo o, più precisamente,

mediante la cosiddetta “sindrome del pendolo”, volendo indicare la sequenza delle trasformazioni, dei corsi e ricorsi metodologici in seno alla prassi glottodidattica, nonché il rischio “di far passare i vari approcci per mode temporanee anziché per fasi di una travagliata ricerca” (Balboni, 2003, p. 13).

È interessante notare come le due immagini condividano un aspetto che, evidentemente, è pertinente tanto alla Didattica Generale quanto alla Didattica delle Lingue, ossia l’oscillazione. Questa non è da intendersi come semplice alternanza tra approcci e metodologie, ma come tensione costante e sforzo continuo nel trovare risposte efficaci alle sfide emergenti della conoscenza, facendo tesoro del vecchio ed anticipando le spinte del nuovo, inaugurando, passo dopo passo, svolte inedite nel dialogo tra teoria e prassi. Parabola e pendolo divengono, allora, icona simbolica della Didattica che, sia nella sua veste generale onnicomprensiva sia nelle sue specifiche declinazioni operative, va annoverata tra le scienze dell’educazione, decisamente “non esatte”. Essa è chiamata ad operare costantemente una conciliazione epistemologica di paradigmi tra domini generali e domini specialistici la cui elaborazione “è volta a costruire, comunque, percorsi complessi e compiuti ed ad esemplificare le varie teorie progettando attività unitarie, complete e olistiche, che non possono essere divise in due parti separate e autonome (Rossi, 2011, p. 68). In altri termini, “Se le Didattiche Speciali conservano una stretta relazione con la Didattica Generale, il giudizio sull’efficacia e l’efficienza di una particolare azione didattica diventa poi più agevolmente riconducibile a quello sulla sua rilevanza pedagogica” (Zanniello, 2008, p. 125).

Nella glottodidattica l’apprendente viene proiettato in una dimensione di acquisizione globale di saperi, abilità, e schemi operativi; questi sviluppa, cioè, competenze agilmente trasferibili da situazione a situazione, in funzione dell’agire, per dare una soluzione adeguata, scientificamente fondata a problemi di decodifica e ri-codifica dell’input linguistico. In questa direzione, particolare rilievo assume la glottodidattica comunicativa che privilegia il tratto situazionale dell’atto comunicativa poiché è focalizzata sull’agire attraverso la lingua e il suo potere di evocare e ri-creare contesti interazionali sempre nuovi (Compagno 2012; Veyrat Rigat-Compagno, 2012).

Nel solco della glottodidattica comunicativo-situazionale ben si iscrive l'attualissima metodologia degli EAS che pone l'accento sulla dimensione situazionale della prassi didattica ed offre interessanti spunti di riflessione tanto alla Didattica generale quanto alle didattiche disciplinari che mirano primariamente al lavoro *con* e *per* competenze.

Come nella scuola di Freinet (1990), la classe diventa un laboratorio, dove si esperiscono situazioni di vita reale, motivanti e coinvolgenti per studenti. Le istanze socio-pedagogiche sentite da Freinet appaiono abbastanza calzanti a quelle della scuola dei giorni nostri che auspica la predisposizione di un ambiente di apprendimento adeguatamente progettato per consentire il processo formativo.

Nell'illustrare lo schema degli EAS, il cui impianto si intreccia con il *Flipped teaching*, con l'*active learning* e con il *cooperative work* (metodologie peraltro ampiamente adottate in ambiti disciplinari diversi dalla classe di Lingua) si vuole aprire una pista di riflessione epistemologica a partire dalla comparazione tra glottodidattica e didattica generale in ordine alla metodologia degli EAS. Questi sono, infatti, anticipati e pienamente realizzati in quelle pratiche glottodidattiche, di tipo *task-based* e *learning by doing centered*, tra cui spiccano il *Flipped Teaching* e il CLIL (metodologia didattica che prevede l'insegnamento di contenuti disciplinari in lingua), che trovano i fondamenti pedagogici nell'approccio comunicativo-funzionale e in quello, di matrice nord-Europea, dell'insegnamento orientato all'azione, i quali concettualizzano l'apprendimento linguistico come pratica sociale e situata (Ciliberti, 2012).

Non stupisca, pertanto, la possibilità di ravvisare, nel tessuto strutturale della glottodidattica comunicativo-situazionale, una serie di riferimenti ad approcci, teorie e metodi perfettamente in linea con i canoni della Didattica Generale, recepiti in chiave disciplinare. In particolare, si può osservare una marcata corrispondenza tra l'impalcatura degli EAS ed alcuni assunti-chiave della Glottodidattica situazionale tanto da poter utilizzare la metodologia degli EAS come strumento per ripensare metodologie e pratiche glottodidattiche con una sistematicità che faccia da *fil rouge* tra Didattica generale e didattica disciplinare.

2. I modelli glottodidattici a sfondo situazionale

L'impianto teorico a sfondo situazionale¹⁰ che caratterizza la metodologia degli EAS e del *Flipped teaching* trova una significativa anticipazione in buona parte della "didattica comunicativa"¹¹, ovvero quella branca della glottodidattica incentrata sull'idea di comunicazione, piuttosto che sull'idea di descrizione analitica della lingua.

Influenzata dagli approcci umanistico-affettivi, la didattica comunicativa ha soppiantato la prassi di insegnamento/apprendimento che privilegiava l'attenzione alla grammatica, alle strutture della lingua, alle operazioni di traduzione, dando spazio ai contesti, alle situazioni, alla pragmatica della comunicazione. Non a caso, nel quadro della didattica comunicativa, un posto preminente è occupato dall'Approccio Comunicativo¹², che scaturisce dalla volontà di assecondare il naturale bisogno di porsi in relazione con gli altri e, dunque, di usare la lingua a scopi prettamente comunicativi. In seconda istanza, esso promuove l'insegnamento della lingua straniera e/o della lingua seconda facendo leva sul tipo di uso che della lingua si fa nei contesti e nelle circostanze in cui questa viene adoperata.

L'approccio comunicativo presenta alcune peculiarità quali:

- 1) il privilegiare gli aspetti funzionali della lingua;
- 2) l'attenzione per l'autenticità del materiale linguistico;

¹⁰ Il **Metodo situazionale** nasce negli anni '70 in seguito alle teorie sociolinguistiche di Fishman (1970) e quelle della linguistica contrastiva di Lado. Secondo il **Metodo situazionale**, la lingua serve alla comunicazione, deve essere inserita *in situazione*. L'allievo non è *tabula rasa*, ma un attivo costruttore del proprio bagaglio linguistico e procede per gradi. L'insegnante deve essere tanto un esperto della lingua quanto della cultura (*way of life*) per dar vita a situazioni reali o verosimili (Chiapedi, 2009)

¹¹ L'insieme delle pratiche didattiche che prendono le mosse dal modello comunicativo costituisce uno dei punti saldi della didattica delle lingue. La Didattica comunicativa, i cui contrassegni sono facilmente ravvisabili nelle linee guida dell'approccio comunicativo, trova espressione attraverso diverse applicazioni quali: Project Work, Strategic Interaction, Competenza Interculturale, Approccio Lessicale.

¹² A partire dagli anni 70, le teorie di Chomsky e i concetti di *competence* e *performance* cominciarono ad essere messe in discussione da alcuni studiosi, sociolinguisti e filosofi del linguaggio (Austin, Halliday e Hymes). A questi studiosi si deve la formulazione del concetto di **atto linguistico**, inteso come elemento minimo della lingua, caratterizzato dalla intenzionalità del parlante. Questo concetto alla base dell'approccio comunicativo costituisce la vera e propria svolta metodologica della glottodidattica del XX secolo, poiché restituisce alla lingua la sua centralità di mezzo comunicativo e riabilita i discenti come parte attiva del processo di apprendimento linguistico. In seno all'approccio comunicativo si sviluppano due metodi, il metodo situazionale e quello nozionale/funzionale.

3) la progressione degli input all'interno di unità didattiche, di apprendimento, e/o moduli;

4) la differenziazione dell'offerta didattica;

5) il ruolo sociale dell'apprendente in un'ottica di co-costruzione della conoscenza (Serra Borneto, 1998, pp. 131-132).

I cinque tratti appena evidenziati palesano uno spostamento dall'asse dell'attenzione dall'*osservazione* del fatto linguistico all'*esperienza* del fatto linguistico; in altri termini, parlare una lingua diversa dalla propria non può limitarsi meramente alla considerazione descrittivo-analitica delle sue specificità strutturali, ma deve tradursi in 'pratica della comunicazione' tra soggetto parlante e mondo circostante. Tale relazione tra soggetto e mondo, mediata dalla parola, sostanzia l'articolazione dell'Approccio Comunicativo in due metodi: il Metodo Nozionale-funzionale ed il Metodo Situazionale.

Secondo il Metodo Nozionale-funzionale, l'insegnamento della lingua straniera deve tenere conto del fatto che a ciascuna nozione, o sapere linguistico, corrisponde una funzione comunicativa atta a veicolarlo. Si procede ad una sorta di segmentazione dei contenuti linguistici in nozioni nonché alla messa in corrispondenza di queste agli scopi comunicativi, le cosiddette "funzioni", ovvero unità per lo più binarie (domanda/risposta) che mirano a fornire o richiedere informazioni di varia tipologia. La connessione tra nozione e funzione svincola definitivamente l'apprendimento linguistico dalla dipendenza dall'atto di traduzione rendendo il soggetto parlante protagonista della propria azione comunicativa (Ciliberti, 2012). Le situazioni comunicative sono scelte in base ai futuri bisogni dell'allievo e graduate secondo una logica di successione nella realtà, piuttosto che secondo principi di facilità linguistica. All'insegnante spetta il compito di decidere quale registro, stile e varietà della lingua utilizzare in una situazione data.

Secondo il Metodo Situazionale la pratica glottodidattica si inserisce all'interno di uno spazio di comunicazione per cui si dà rilievo all'interazione linguistica come molla motivazionale all'apprendimento. Secondo tale metodo, la lingua serve alla comunicazione, deve essere inserita in situazione. L'allievo diviene attivo costruttore del proprio bagaglio linguistico e procede per gradi

mentre l'insegnante deve essere tanto un esperto della lingua quanto della cultura per dar vita a situazioni reali o verosimili. Di fatto, il metodo si dice "situazionale" proprio perché mira a ricreare, entro il perimetro della classe, situazioni reali di comunicazione che hanno luogo nel mondo reale. Fare riferimento alla situazione comunicativa determina, da parte del soggetto apprendente, una partecipazione attiva alla costruzione dell'evento linguistico dal momento che egli deve essere in grado di mettere a fuoco gli scopi della comunicazione, il contenuto esatto del messaggio, la scelta del canale e la selezione del registro più appropriato al contesto.

La dimensione situazione propria dell'Approccio Comunicativo¹³ propone un passo in avanti rispetto alla definizione di competenza la quale non è più semplicemente di tipo linguistico, ma di tipo linguistico-comunicativo. Questa deve, poi, inevitabilmente connettersi a quella competenza d'azione che permette a chi apprende la lingua di relazionarsi con il mondo circostante intessendo una rete di scambi comunicativi tesi sia a veicolare informazioni, ma anche a negoziare onde raggiungere precisi obiettivi concreti di un *dire* convertito in *fare* (Austin, 1987).

E se uno dei contrassegni della metodologia dell'apprendimento situato è il potenziale trasformativo che investe soggetto apprendente, contesto e contenuti, ciò è particolarmente vero nel caso della glottodidattica, dal momento che una delle condizioni essenziali perché si realizzi una didattica comunicativa è la trasformazione della classe di lingua in comunità di apprendimento. Il discente deve avere la chiara percezione di trovarsi inserito all'interno di una realtà stimolante che implica la messa in atto di quanto imparato, al fine di trovare soluzioni concrete a problemi reali di comunicazione. Solo in questi termini la mente dell'apprendente si attiva ed organizza i dati linguistici entro una rete comunicativa di contenuti autentici mediante la quale connettere informazioni, ricevere input, produrre lingua. Grazie a questo tipo di didattica, muta la concezione del soggetto apprendente, "considerato ora in tutta la sua complessità

¹³ Connesso all'idea comunicativa della Lingua vi è il concetto di "bisogno comunicativo", che porta ad una vera e propria rivoluzione delle pratiche glottodidattiche, in quanto i bisogni dei discenti assumono centralità nell'azione didattica. Di conseguenza l'insegnante non è più semplice *magister*, ma facilitatore, promotore organizzatore di attività linguistiche e aiuta lo studente a diventare responsabile del proprio cammino di apprendimento.

di individuo, con una propria storia ed affettività, con determinati bisogni, scopi e motivazioni, con stili cognitivi e tempi di apprendimento personali da considerare e rispettare.

Tra le formule operative privilegiate dalla glottodidattica comunicativo-situazionale vi sono: il lavoro per situazioni-problema, in forma laboratoriale e per progetti.

Lavorare per situazioni problematiche conduce inevitabilmente lungo un percorso di apprendimento del tipo *cosmos-caos-cosmos* in cui il discente deve riportare l'equilibrio dopo un momento di conflitto; conflitto generato, nel caso precipuo della LS, da una congerie di possibilità di resa lessicale, semantica, sintattica spesso dissonanti dalla L1 di appartenenza. Il soggetto, messo davanti a 'famiglie' di input linguistici variegati, deve essere in grado di selezionarli riconoscendone la tipologia. Da ciò scaturisce quella *trasferibilità* della competenza linguistico-comunicativa che consente di attraversare situazioni problematiche distinte, padroneggiando il medesimo "nucleo concettuale o invariante o procedimento comune" (Pellerey, 2004, p. 103) ad esse sottese. In questo quadro, la predisposizione di situazioni-problema simulate sarà funzionale allo sviluppo della abilità sia di ricezione sia di produzione linguistica con un grado di autonomia, da parte dell'apprendente, che è proporzionato alla sua interlingua (Selinker, 1992). Il senso della "sfida" intrinseca alla situazione da risolvere, il senso di apertura che ciascuna situazione deve mantenere onde lasciare un margine di gestione creativa, il ricorso a documenti autentici, la declinazione del problema in maniera articolata sono – secondo Roegiers (come citato da Maccario, 2006, pp. 141-142) – solo alcuni dei vettori su cui deve fondarsi l'architettura della problematicità situata e simulata.

La forma laboratoriale è quella per cui si concepisce lo spazio-classe come spazio aperto operativo nel quale, dato un modello di riferimento, lo sforzo di chi apprende è quello di astrarre dal modello tratti peculiari e specificità da riproporre in chiave creativa e rinnovata. All'interno della classe-laboratorio, le abilità linguistiche e pragmlinguistiche si sviluppano grazie a questa interazione tra modello e replica che si ri-sostanzia, di volta in volta, alla luce delle abilità sollecitate, delle conoscenze emerse e delle risorse interne elicitate, come nel caso

del *Flipped teaching* (Bergmann & Sams, 2012) e del CLIL (Coonan, 2012). A ciò si aggiunga che, focus del lavoro laboratoriale è certamente il *cooperative learning/work* il quale, lungi dall'essere considerato la ripetizione semplicistica, ma diversamente denominata, del lavoro di gruppo, si configura come strategia operativa mirata ad attivare forme di co-costruzione della conoscenza fondate sul contributo di più soggetti.

Nel *cooperative work* la classe viene ripartita in sottogruppi numericamente più contenuti e, facendo leva sulla forza coesiva del gruppo, sulla ripartizione di compiti e incarichi atti al raggiungimento di un fine comune o alla risoluzione di uno stesso problema consente di superare le difficoltà tipiche dei *whole-class grouping*, con notevoli vantaggi anche per l'acquisizione della lingua straniera. Il tempo dedicato alla conversazione, in LS, aumenta; il contributo di idee, opinioni e soluzioni si arricchisce; ciascuno riesce a ritagliarsi il proprio spazio all'interno del piccolo gruppo. La negoziazione non viene percepita come un dovere, imposto o previsto dal docente, ma – similmente agli attori professionisti abituati ai tempi scenici, alle entrate ed alle uscite, alle prese di turno ed all'imprevisto del vuoto di battuta che spinge all'improvvisazione – i discenti gestiscono la rete delle interazioni con autonomia e responsabilità. Inoltre, nella logica della condivisione di obiettivi, a ciascun apprendente viene affidato un ruolo cui corrisponde una funzione socio-formativa rispetto al resto del gruppo: tutor del compagno in difficoltà/compagno tutorato; pari aiutante/pari aiutato; membro del gruppo con funzione di informatore/di scrivente/di ricercatore/di reporter all'esterno. Il discente che, in una fase iniziale del percorso di apprendimento, era destinatario dell'azione solidale del tutor o del pari più capace, può successivamente – una volta consolidate abilità e competenze – passare, egli stesso, al ruolo di “aiutante”, innescando un circolo virtuoso di ricezione d'aiuto, successo, gratificazione-donazione d'aiuto.

Dunque l'assetto didattico laboratoriale è polifunzionale giacché l'apprendimento si colloca in uno spazio non monocorde, ma in cui sono ammissibili e coesistono più potenzialità operative; è plurilingue e ciò comporta che tutti i linguaggi trovano il loro diritto d'espressione in un'atmosfera di pari dignità tra i codici; ha un carattere di interdisciplinarietà che fa leva sulle

divergenze creative tra le discipline e alimenta la capacità immaginifica degli apprendenti; è irrorato da una tensione progettuale costante che immette gli apprendenti nel circuito di campi d'esperienza concreti nei quali progredire muovendosi tra l'attualità e la problematicità, proprie della vita reale (Frabboni, Pinto Minerva, 2013).

Infine, la glottodidattica situazionale non può non contemplare il lavoro per progetti il quale mette l'accento sulla promozione di quelle competenze trasversali che sono spesso poste a fondamento di *cluster* di competenze più complesse. L'azione del progettare è legata, per esempio, a competenze organizzative, gestionali, procedurali, strategiche, interazionali, comunicative, le quali si sviluppano allorché, stabilito il medesimo oggetto di lavoro comune, si fanno convergere conoscenze, abilità e risorse interne verso un piano di programmazione sistematico che tali elementi deve vedere armonizzati entro un perimetro situazionale verosimile. Tra gli esempi di schema progettuale campeggia il *Project Work*,¹⁴ pratica didattica fondata sul *learning by doing* che pone in risalto i “vantaggi pedagogici dell'insegnamento tramite l'esperienza pratica per suscitare l'interesse del discente, nonché l'importanza di un progetto di apprendimento che responsabilizzi gli studenti e li abitui a collaborare tra loro” (Ridarelli, 1998, p. 176) e che riesce a valicare i limiti perimetrali dello spazio-classe (nonché la ristrettezza di una prassi scolastica di tipo meramente esercitativo), onde rendere comunicanti esperienza di vita ed esperienza di apprendimento linguistico in contesto.

Nello stesso perimetro metodologico si iscrive la *Strategic Interaction* che già negli anni '80 del secolo scorso aveva dato un grande contributo alla ridefinizione della glottodidattica comunicativa (Di Pietro, 1987). Questa si fonda sulla contestualizzazione strategica dell'input linguistico per cui l'apprendente crea, di volta in volta, contesti d'uso della lingua, detti 'sceneggiature', entro i

¹⁴ Il project Work, trova il suo fondamento teorico nel “The Project Method” di Kilpatrick (1918), saggio pedagogico nel quale si punta sulla validità dell'esperienza pratica per supportare il processo di insegnamento/apprendimento. Promuove l'interazione tra l'apprendimento della LS e il mondo reale. Consiste nella costruzione di un progetto articolato in fasi da condurre dentro e fuori della classe (reperimento di informazioni, documentazioni, interviste, contatti con figure significative e funzionali allo scopo del progetto). Protagonisti sono i discenti mentre l'insegnante opera come guida nella preparazione dei materiali e nella pianificazione complessiva del lavoro.

quali si muove secondo un piano interattivo di mediazioni e negoziazioni.

Tratto operativo ai diversi metodi che insistono sulla glottodidattica comunicativo-situazionale sono le diverse tipologie di compito: *task*, *drill*, *activity*. I *task* (in italiano ‘compiti pedagogici’) si basano sulle peculiarità interattive della classe e fanno sì che si usi la lingua a fini comunicativi in una sorta di finzione scenica per cui il parlare una lingua diversa dalla propria risulta quasi naturale in ragione di un patto formativo sancito tra docente di lingua e discenti. Diversamente, i *drill* (in italiano ‘esercizi’) sono concentrati su forme linguistiche considerate separatamente ed avulse dalla prassi comunicativa vera e propria. Servono a sviluppare un’abilità alla volta o a focalizzare l’attenzione su un segmento singolo di conoscenza linguistica; pertanto garantiscono l’osservazione di risultati abbastanza immediati ed evidenti, poiché circoscritti. Infine, le *activity* (in italiano ‘compiti di realtà’) “vengono scelti tenendo conto dei bisogni che gli apprendenti hanno fuori dalla classe, nei domini personale e pubblico, ma anche con riferimento a più specifici bisogni professionali o educativi” (CEFR, 2002, p. 192). Quest’ultima tipologia di compito è quella maggiormente auspicata poiché chiama in causa, a un tempo, diverse competenze permettendone uno sviluppo organico ed estremamente creativo, è strutturato su più livelli operativi e richiede la messa in campo di abilità, conoscenze e risorse estremamente diversificate tra loro. Tale compito si definisce “complesso” poiché impone una serie differenziata di operazioni con intento risolutivo slittando da un linguaggio all’altro, da un codice all’altro, da un testo all’altro. Allo stesso tempo, esso è “di realtà” poiché mira a ricalcare situazioni problematiche reali, la cui verosimiglianza con il vissuto dei discenti permette una immersione nel ruolo di esperto o, in altri termini, “competente”.

3. Il modello didattico degli EAS

La didattica degli Episodi di Apprendimento Situato EAS (Rivoltella, 2013) si riallaccia all’idea di una scuola nuova capace di insegnare ad apprendere e si fonda su due coordinate: l’apprendimento attraverso l’esperienza e l’utilizzo consapevole delle tecnologie che in questo modello didattico assumono un ruolo

strategico nel processo di acquisizione ed elaborazione del sapere, lasciano ampia libertà alle differenti modalità di apprendimento della classe consentendo una personalizzazione del percorso formativo. Le tecnologie, da un lato, risultano familiari e congeniali alla sfera del vissuto degli studenti, dall'altra amplificano le opportunità di conoscenza e la quantità di stimoli e informazioni cui uno studente può essere sottoposto. La Didattica degli EAS è una didattica che parla lo stesso linguaggio dei giovani, elevandolo a supporto della relazione adulto/bambino, insegnante/alunno, per favorire quell'autentico modello "di comunicazione educativa" senza la quale non vi è una reale crescita cognitiva, psicologica, sociale.

Le radici epistemologiche degli EAS sono da ricercare nell'attivismo pedagogico di Freinet (1990) che si pose il problema di legare il lavoro didattico allo sviluppo di capacità, conoscenze e competenze tali da attrezzare gli studenti adeguatamente rispetto alle trasformazioni sociali (Rivoltella, 2013). Da qui la necessità di calare la scuola nella vita sociale dei villaggi, uscendo dalle aule. Nella pedagogia laica e popolare di Freinet lo studente ha un ruolo attivo nella sua crescita e nel suo apprendimento. Si tratta, di un modello educativo non convenzionale che allontanandosi dal nozionismo favorisce una didattica strettamente connessa alla vita reale. La ricerca di un continuo scambio proficuo di esperienze tra soggetti e la collaborazione (l'odierno *cooperative working*) sono i valori fondamentali nel suo pensiero.

La più grande eredità lasciata dal pedagogista francese alla pedagogia contemporanea fu proprio la convinzione - che rappresenta, a nostro avviso, la cornice di senso entro cui si inserisce il modello didattico degli EAS - che l'insegnante non può accontentarsi di aspettare: ma deve fare nascere nell'alunno il desiderio di sapere, di creare situazioni, quella *volontà di apprendere* (Bruner, 1967) attraverso cui le conoscenze diventano risposte a domande. Inoltre, il lavoro cooperativo consente di dare dignità di lavoro culturale autonomo al lavoro degli alunni (Cambi, 2003).

Gli EAS si inseriscono in questa prospettiva di *active learning*, giacché consentono di progettare dei percorsi finalizzati a che gli studenti imparino ad agire. Rispondono all'idea di una scuola nuova perché perseguono l'obiettivo di

rendere gli studenti consapevoli e protagonisti di un sapere non astratto e avulso dalla vita reale ma spendibile nella vita quotidiana per negoziare e risolvere situazioni problematiche (Castoldi, 2011). Come sostiene Rivoltella (2013), rientrano nella cornice metodologica del *situated learning* (Lave & Wenger, 1991; Greeno, Smith, & Moore, 1993) in cui si enfatizza l'idea che la maggior parte di ciò che si apprende è dovuto alla situazione specifica *in cui* si apprende. “*Situate*” infatti, in inglese vuol dire, “mettere, porre, costruire in un determinato luogo”. Pertanto situare l'apprendimento vuol dire collegare il processo di acquisizione della conoscenza ad un determinato e specifico luogo e momento, un ambiente che deve essere adeguatamente predisposto per consentire il processo formativo.

La Didattica degli EAS parte dal presupposto teorico che la classe debba essere ridisegnata come un laboratorio perché non c'è apprendimento senza attività (Rivoltella, 2013). Progettare un “Episodio di Apprendimento Situato” significa costruire un percorso didattico basato su microattività (Pachler, 2010), su micro contenuti, secondo una logica che pone lo studente nella condizione di agire il proprio sapere e costruire le proprie abilità e conoscenze. Per fare ciò, Rivoltella propone uno schema procedurale articolato in tre fasi: 1) una fase anticipatoria in cui il docente dà l'input tematico e gli studenti autonomamente, a casa, reperiscono le info; 2) una seconda fase, operativa in cui gli allievi, in classe, discutono e portano avanti un progetto con i compagni collaborando attivamente tra loro per risolvere un dato problema o rispondendo a specifici quesiti; 3) una terza fase, ristrutturativa (Rivoltella, 2013), in cui, quando tutti hanno presentato e condiviso il proprio prodotto, l'insegnante fa la sua lezione, chiarendo dubbi, fraintendimenti e aiutando gli studenti a definire i concetti venuti fuori nelle fasi di lavoro precedenti e li incoraggia a “ripercorrere l'iter” verso una trasferibilità del processo in altre situazioni di apprendimento.

La metodologia degli EAS ci riporta, dunque, a quella del *Flipped teaching* (Bergmann & Sams, 2012), all'insegnamento capovolto, giacché è in linea con una visione della classe come luogo in cui avviene un capovolgimento delle attività didattiche tradizionali, per cui ciò che si faceva a scuola si fa a casa e ciò che si faceva a casa si fa a scuola con l'obiettivo di rendere più interessanti e

produttive sia le lezioni sia lo studio individuale.

Gli EAS, così come la metodologia del *Flipped teaching* o della *Flipped Classroom*, danno modo agli studenti di essere soggetti attivi del percorso formativo piuttosto che destinatari passivi delle lezioni. Nel *F.T.*, così come nella didattica degli EAS, l'insegnante trasferisce la responsabilità del processo di apprendimento agli studenti, i quali possono controllare l'accesso ai contenuti in modo diretto, avere a disposizione i tempi necessari per l'apprendimento e la valutazione. Di contro la prospettiva capovolta consente all'insegnante di "liberarsi" dell'onere di "trasmettere il sapere" e di assumere il ruolo di guida e facilitatore alla comprensione di quanto appreso dagli allievi e di impiegare il proprio tempo in questo processo di passaggio dall'ampliamento delle conoscenze all'acquisizione di capacità e competenze.

Gli EAS trovano una validazione teorica anche alla luce degli studi neuroscientifici. Secondo le Neuroscienze l'apprendimento avviene attraverso tre modalità: ripetizione, esperienza, rimodulazione. La ripetizione è connessa alla memoria, il passaggio dalla memoria a breve termine che regola gli atti performativi, a quella lungo termine che fissa le procedure e le riproduce è dato dalla ripetizione dello stimolo, che si attua sia a livello cognitivo che fisico. Si impara attraverso i tentativi e ne consegue che non è pensabile un apprendimento senza memorizzazione (Daloiso, 2009) Attraverso i marcatori somatici che stimolano rispettivamente la memoria, le emozioni e la capacità di osservazione, il cervello umano fa esperienza ed impara ad affrontare la complessità del mondo.

Riportare questo concetto entro lo spazio della classe significa disegnare un progetto culturale, che va oltre i programmi ma si sofferma sugli individui, che restituisce valore e senso all'atto educativo e alla relazione tra insegnante e discente. La didattica degli EAS mira a perseguire l'"educazione al comprendere" (Rivoltella, 2013) e può essere un valido strumento per conseguire le competenze, giacché ripensa la classe come "officina di metodo", dove si progettano e si sperimentano percorsi formativi individualizzati, si realizzano progetti didattici a base interdisciplinare e di approfondimento (Pinto Minerva, 2016). Attraverso gli EAS si realizza infine la mediazione didattica che è il processo di trasformazione di determinati contenuti culturali in contenuti accessibili all'apprendimento per un

determinato gruppo di allievi in funzione di un determinato scopo. Questa trasformazione ha la funzione di proteggere il soggetto dall'esperienza diretta con la realtà decodificando i contenuti con segni appropriati (Cambi, 2009).

3.1 *Gli EAS nella classe di lingua: CLIL e Flipped teaching*

Il CLIL è una strategia che viene promossa a livello internazionale ormai da una ventina d'anni, prova ne sia che la Commissione europea la pone fra le modalità da privilegiare per diffondere la conoscenza delle lingue (Barbero, 2006). Numerose sono le esperienze in Europa e in Italia, dove le sperimentazioni, i corsi, i seminari, i convegni sono concrete testimonianze dell'interesse che questo approccio continua a suscitare pur tra mille difficoltà di attuazione. Tante le problematiche, prima fra tutte quella legate alla formazione dei docenti, che nel caso precipuo richiede competenze alte competenze linguistiche oltre che disciplinari. Il CLIL focalizza in egual modo la lingua e la disciplina e individua le influenze reciproche: non solo la lingua struttura la disciplina, favorisce l'elaborazione dei concetti, ma anche la disciplina con le sue specificità "trascina" la lingua, sceglie le forme testuali e morfosintattiche, i modi di comunicazione, stimola i processi cognitivi (Barbero, 2006, p.106). L'insegnamento delle lingue straniere diviene in tal modo significativo, favorendo lo sviluppo delle competenze di *sapere*, *saper fare* e *sapere essere* con la lingua che si definiscono comunicative e che sono funzionali all'acquisizione di competenze d'azione che superano i confini del mero apprendimento linguistico.

Così come la didattica degli EAS, sia il CLIL sia il *Flipped Teaching*, facendo leva sulla motivazione e sulla apprendimento attivo e collaborativo, puntano al superamento delle difficoltà insite nell'apprendimento, focalizzando l'attenzione sulla forma con cui si apprende piuttosto che sul contenuto che viene acquisito naturalmente e in maniera più significativa.

Il *Flipped Teaching* presenta una forte carica innovativa: il potenziamento dell'apprendimento linguistico, di quello dei contenuti e dell'apprendimento *tout court* costituiscono altrettante sfide (Marsh, 2002), ma perché i risultati vengano conseguiti è importante che l'insegnamento non venga lasciato

all'improvvisazione e che invece sia oggetto di un'attenta programmazione. Si tratta di approccio che risponde ad un'impostazione pedagogica di tipo costruttivista piuttosto che istruttivista, che prevede una pianificazione collaborativa (*team work, pair work, group work*) ed uno stile di insegnamento dinamico.

Non solo, ma alla scuola Primaria l'impianto della classe capovolta in cui si tende ad utilizzare veicolarmente la LS può ben sposarsi e più facilmente con una progettazione CLIL dal momento che gli insegnanti rivestono, allo stesso tempo, il ruolo di docente di lingua (siano essi specialisti o specializzati) e docente di materia (storia, geografia, matematica, ecc).

Nell'ottica di favorire la comunicazione verbale, quando si lavora con i giovanissimi apprendenti della Primaria, è opportuno privilegiare le abilità orali e ricettive. Se l'insegnante riesce ad ribaltare i tempi della didattica, avvalendosi dei media per introdurre i contenuti didattici, in LS, se riesce a capovolgere il proprio modo di gestire il tempo in classe creando momenti di lavoro condiviso e aiutando i bambini a comprendere il significato e a giocare con la LS, consentirà di far apprendere la LS o L2 con la naturalezza che è propria dell'acquisizione della L1, procedendo dalla abilità ricettive (ascolto, lettura) e slittando, solo in un secondo tempo, alla fase di produzione linguistica (parlato, scrittura) (Coonan, 2008) e al tempo stesso avrà modo di esercitare, migliorandole, le proprie competenze d'uso in LS.

Lo scopo della lingua veicolare è quindi quello di migliorare i tempi e la qualità dell'apprendimento e questo incremento si attua attraverso una serie di fattori: l'incremento dell'esposizione alla LS; una maggiore autenticità della Lingua usata; una maggiore autenticità delle attività, la maggiore comprensione dell'input linguistico che viene agevolato dalle conoscenze extralinguistiche, lo spostamento del focus attentivo dalla forma ai contenuti, l'accomodamento della lingua ai contenuti disciplinari (Balboni, 2013). Ovviamente, un simile approccio non può che avere luogo se non in un contesto laboratoriale improntato *all'active learning*.

In questo lavoro si vuole dunque sottolineare come, tra la metodologia CLIL, la didattica degli EAS e il *Flipped Teaching* vi siano delle linee di

principio, di metodo e finalità comuni e come la scansione in fasi attraverso cui queste metodologie si articolano possano essere ricondotte alla procedura degli EAS. Tale assunto trova conferma in Serragiotto che sostiene che i nuovi ambienti di apprendimento sono caratterizzati da una lingua non materna che viene utilizzata in maniera veicolare per reperire informazioni (Coonan, Serragiotto, 2008). L'impostazione laboratoriale che è come già detto un punto fermo della metodologia del *Flipped teaching* e altresì necessaria allo svolgimento del CLIL, che fa sì che la lingua *veicolo* e al tempo stesso *oggetto* dell'apprendimento, venga sperimentata, esercitata, consolidata; dall'altra, nella fase di studio fuori dalla classe, l'accesso al web, il reperimento di materiali in lingua originale, oltre che di quelli opportunamente preparati dall'insegnante, offrono una varietà di risorse ed input linguistici tali che nessuna lezione frontale potrebbe fornire e che favoriscono lo sviluppo delle 4 abilità linguistiche.

In classe, le attività volte al consolidamento e all'acquisizione dei contenuti possono essere presentate sotto forma di *task*, compiti di realtà. A tal proposito in un suo articolo Coonan (2008) afferma che l'aspetto linguistico nelle situazioni CLIL, non riguarda solo l'uso appropriato del lessico specifico, la microlingua, ma investe anche la sfera cognitiva giacché lo studente usa la lingua per apprendere. Coonan rifacendosi allo schema di Willis (1996), propone l'utilizzo del compito come strumento operativo di quelle metodologie laboratoriali come il CLIL e il *Flipped Teaching*. Ogni compito ha un obiettivo, per il raggiungimento del quale l'insegnante propone un *input* (testi da leggere o ascoltare, immagini, griglie, ecc.) sul quale lo studente dovrà svolgere attività. Lo svolgimento dell'attività porta all'elaborazione di qualche prodotto (l'esito). In base alla qualità dell'esito l'insegnante valuterà se l'obiettivo è stato raggiunto. Skehan (1998) insiste nel sottolineare gli aspetti psicolinguistici e cognitivi dell'apprendimento linguistico ponendo particolare attenzione ai meccanismi procedurali del linguaggio.

L'approccio di Skehan, che si riallaccia a Gardner (1983), sottolinea infatti l'importanza delle differenze cognitive individuali. Nasce nell'ambito della glottodidattica in risposta all'esigenza di focalizzare l'attenzione dell'apprendente sul significato e sulla dimensione pragmatica della lingua anziché sul sistema

formale del codice - orientamento tradizionale della didattica delle lingue (Coonan, 2009). Da qui sviluppa la sua teoria secondo la quale l'acquisizione della lingua segue un percorso duale uno volto alla forma e l'altro volto all'acquisizione di significati. Secondo Skehan, ogni individuo dovrebbe svolgere dei compiti tali da indurlo alla messa in atto di strategie differenti per arrivare al significato, sforzandosi di impiegare le strategie procedurali ossia *accuracy, fluency e complexity*, al livello che possiede. Ne consegue che se il compito è reso più 'facile', lo studente avrà maggiore attenzione da dedicare non solo al contenuto ma anche *alla lingua* usata (Coonan, 2009, p. 32).

Secondo Skehan, dunque in un compito ci sono delle fasi: c'è il significato (contenuto) che è primario; c'è un problema da risolvere; c'è qualche legame con il mondo 'esterno', fuori della scuola; viene data priorità al completamento del compito; si valuta il compito in termini dell'esito. Il compito fa sì che il focus cada naturalmente sul significato, necessario per risolvere il problema. L'articolazione del percorso di apprendimento secondo la strategia *task based* nella classe di lingua straniera sotto la guida di un insegnante stimola e facilita l'interazione verbale in LS, poiché nel corso di svolgimento dei compiti l'insegnante può intervenire sull'aspetto formale sì da consentire all'alunno un'implementazione non solo della *fluency*, ma anche della *accuracy* e della *complexity*. Dunque, così come la Didattica degli EAS si pone come una soluzione alla necessità di sviluppare un apprendimento consapevole e competente, allo stesso modo le metodologie F.T nella classe di LS e il CLIL, per loro natura pluridisciplinari, nascono in funzione di una concezione della lingua come strumento per compiere atti sociali e pragmatici realizzando le finalità della glottodidattica "comunicativa". Tale approccio infatti porta con sé la nozione di "competenza comunicativa" e afferma che lo scopo dell'insegnamento della lingua è il raggiungimento di un determinato *livello x* nella lingua straniera (Balboni, 2013).

Appare evidente che la metodologia *Flipped teaching* che adotta il *Task based method* di Willis (1996) ripreso da Skehan, in linea con i principi della glottodidattica comunicativa, persegue l'idea di una educazione linguistica capace di dare allo studente una chiave di decodifica della realtà e si pone come finalità

l'acquisizione di saperi reali, messi in atto e sperimentati già in classe. Inoltre nello schema procedurale di Willis, articolato in tre fasi, quella di pre-compito - in cui l'insegnante fornisce l'input - ; quella di svolgimento del compito - che coincide con la fase di sperimentazione - ; quella post-compito - di *debriefing* -, si ravvisano le caratteristiche di *modellamento, esperienza e rimodulazione* delineate negli Episodi di Apprendimento Situato.

Pertanto, alla luce di quanto affermato, si ritiene che la classe di Lingua rappresenti il luogo in cui realizzare un modello sinergico che tenga conto delle tre metodologie di cui si è trattato. In altre parole, l'insegnante che decide di capovolgere la prospettiva di azione didattica nella maniera fin qui tracciata fa della classe di Lingua il luogo ideale in cui sviluppare percorsi di apprendimento situato e *task based* finalizzati alla costruzione di competenze sia linguistiche che disciplinari.

3.2 Dalla traduzione all'immersione nella lingua target

Alla dimensione comunicativa e funzionale della lingua fin qui tracciata, si riallaccia il *Flipped teaching* assumendo, tra l'altro, alcuni tra i principi cardine dell'approccio comunicativo di stampo Hymesiano (1972) che sono a) l'insegnamento comunicativo; b) la centralità dello studente; c) l'insegnamento centrato sul *task* ; d) la cooperatività; e) l'aspetto fattuale della lingua, strumento "per fare le cose" .

Il *Flipped teaching* agevola l'accostamento alla lingua straniera in maniera procedurale e significativa perché è:

a) una metodologia estremamente comunicativa poiché si fonda sulla veicolazione condivisa (in rete e in presenza delle informazioni) utilizzando la lingua come strumento di comunic-azione (insegnamento comunicativo);

b) una metodologia centrata sull'allievo poiché da ad ognuno la possibilità di apprendere secondo i propri tempi e stili favorendo il coinvolgimento di tutti gli alunni

c) una metodologia improntata al fare in cui gli alunni raggiungono i propri obiettivi progressivamente, svolgendo in classe compiti di difficoltà graduata, da soli o in coppia o in gruppo (*task oriented*) con la finalità di acquisire

conoscenze spendibili nella vita reale;

d) una metodologia che favorisce il lavoro di squadra e l'apprendimento condiviso giacché nelle sue due inversioni prevede momenti di coinvolgimento degli alunni finalizzati alla co-costruzione condivisa degli apprendimenti (insegnamento cooperativo);

e) una metodologia di stampo laboratoriale improntata al fare in cui l'esperienza linguistica è strettamente collegata al vissuto dell'apprendente e mira a rendere gli atti comunicativi utilizzati funzionali e significativi per i bisogni dell'apprendente (*learning by doing*).

L'introduzione in classe fin dalla scuola Primaria di metodologie come il F.T. consente di impiantare la comunicazione in LS/L2 su canali plurisensoriali che prescindono dal ricorso alla L1. Si rileva, infatti, in una fase di approccio precoce (Louise, 2007) alla lingua straniera, il frequente ricorso alla traduzione da parte degli insegnanti d'inglese, che appare un meccanismo inadeguato a sostenere lo sforzo degli alunni, proprio perché contrario al concetto di acquisizione della lingua. Diversamente, la traduzione implica un processo di apprendimento, ossia uno studio consapevole delle forme linguistiche, che comporta la percezione dell'oggetto, in questo caso la LS, da studiare. Con ciò non si intende disconoscere il valore della traduzione ma certamente non ci sembra che sia lo strumento più opportuno per insegnare le lingue ai bambini, i quali i quali imparano la LS/L2 *naturalmente* (Krashen, 1996), per ripetizione, emulazione e sperimentazione, per tentativi ed errori allo stesso modo in cui imparano la lingua materna, assimilandola in maniera naturale ed inconsapevole.

Alcuni studiosi esponenti delle teorie maturazioniste tra cui Lenneberg sostengono che esiste un periodo critico (1967), che va orientativamente dai 2 agli 11 anni d'età del bambino, durante il quale l'esposizione alla lingua straniera è particolarmente proficua giacché durante questo arco di tempo il bambino è maggiormente sensibile allo stimolo linguistico per fattori sia intrinseci che estrinseci (Colombo, 1982). Queste teorie si ricollegano del resto al concetto di *Language Acquisition Device* postulato da Chomsky (1965) secondo il quale il meccanismo di acquisizione linguistica è innato e tanto il contatto con le lingue è precoce, tanto maggiormente profonda e duratura sarà la competenza linguistica

che verrà sviluppata. Sarebbe allora auspicabile riproporre a scuola, nei contesti guidati, quella naturalezza comunicativa che facilita l'apprendimento perché lega la comunicazione ad un bisogno. Anche Coonan (2001) riprendendo Krashen dice che l'apprendimento nei primi cicli di istruzione deve essere mediato dall'esperienza concreta e collegato al vissuto del bambino. Chiara la distinzione terminologica che vede nell'apprendimento un processo conscio e formale, mentre nell'acquisizione, un contatto naturale, come quello che i bambini hanno con la lingua materna:

“The first way is language acquisition, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. (...) The second way to develop competence in a second language is by language learning. We will use the term "learning" henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them.” (Krashen, 2009, p. 10).

Ecco che, nel vasto panorama delle metodologie che si avvalgono delle tecnologie e dei media, il *Flipped teaching* ben si presta ad essere sperimentato alla scuola Primaria per insegnare la lingua straniera. Non solo perché si presenta come tipologia metodologica alternativa per il potenziamento delle abilità di ascolto, ma anche perché attraverso l'uso dei media e le strategie di veicolazione messe in atto in classe dall'insegnante, offre validi strumenti per implementare, a un tempo, tutte le abilità linguistico-comunicative del discente, in una sinergia di spunti e operazioni con e sulla lingua, difficilmente riscontrabili in altre pratiche. Avviare un percorso di *Flipped teaching* a partire da un argomento curricolare, inoltre, consente di progettare un intervento mirato, motivante e linguisticamente creativo che riabiliti l'ascolto, sia come ricezione acustica sia come comprensione guidata della logica interna al testo con cui l'insegnante presenta l'argomento da studiare.

Come già osservato il F.T. è una metodologia tecnologica, nel senso che nel suo strutturarsi fa ricorso alle tecnologie. L'utilizzo dei media, soprattutto nei primi ordini di scuola, è particolarmente raccomandabile perché conferisce

all'azione didattica un carattere di giocosità che risulta particolarmente gradito ai bambini e contribuisce a creare le condizioni più adatte a favorire l'apprendimento.

Dal punto di vista glottodidattico, il ricorso a strumenti audiovisivi è particolarmente consigliato, giacché il fascino della racconto guidato dalle immagini e dai suoni consente di dar vita ad immagini mentali che facilitano la comprensione dell'input linguistico e allo stesso tempo rendono la fruizione dei contenuti da studiare accessibili a tutta la classe. L'insegnante che adotta la metodologia *Flipped* nella classe di LS/L2 avvalendosi dell'ausilio delle risorse presenti sul web può evitare di ricorrere alla traduzione come unico mezzo per orientare la comprensione dei significati affidandola piuttosto ai cinque sensi, ai vari registri e alle varietà linguistiche offerte dai documenti in rete selezionati che incentivano e facilitano la comunicazione. In questo modo sarà possibile dal punto di vista degli insegnanti, migliorare la propria competenza glottodidattica sì da utilizzare in maniera più spontanea e veicolare della LS senza il ricorso alla mediazione della L1; dal punto di vista degli apprendenti, ottenere uno spostamento di attenzione rispetto alla lingua target che da oggetto diviene veicolo d'uso della LS in situazioni comunicative trasversali e un incremento della motivazione.

4. Il Flipped Teaching: una proposta di metodo per la classe di lingua

Agli insegnanti, siano essi professionisti in servizio esperti, sia che si tratti di giovani studenti, futuri insegnanti il *Flipped Teaching*, va prospettato come un vero e proprio campo di allenamento attraverso cui esercitare, sperimentare, migliorare le proprie competenze digitali, linguistiche, disciplinari, pedagogiche e relazionali. Perché la costruzione della lezione, sia che vengano utilizzati materiali già presenti in rete, sia che vengano creati di sana pianta per la prima inversione, si prospetta come una operazione che richiede specifiche capacità operative e decisionali oltre che senso critico. La ricerca e selezione dei materiali necessari, lo svolgimento delle attività per la seconda inversione e la gestione della comunicazione in classe comportano un impegno da parte dell'insegnante complesso e articolato in ogni sua fase, dalla progettazione didattica alla

realizzazione tecnica, dal recupero in classe all'organizzazione dei materiali didattici e alla modalità di verifica; operazioni che si riflettono in un dovere ragionare in una prospettiva autoriale (Corino, 2012) che si traduce nella necessità di una maggiore produzione in LS con riguardo a tratti squisitamente linguistici quali la *fluency*, l'*accuracy* e la *pronunciation* (Reinders, 2009).

Il F.T. risponde alle teorie socio-costruttiviste secondo cui la lingua ha una funzione sociale e l'apprendimento in quanto pratica sociale (Bruner, 1996), si realizza in un contesto situato. Secondo questa teorie non è l'aula bensì l'ambiente di apprendimento, lo spazio ideale in cui il discente attraverso la condivisione e il lavoro di gruppo cerca di raggiungere gli obiettivi prefissati (Ciliberti, 2012). Nell'insegnamento capovolto l'azione didattica si sviluppa in due momenti, due fasi, qui definite inversioni, durante le quali avviene l'azione formativa. Nella seconda inversione del F.T., la classe diventa un vero e proprio ambiente di apprendimento dove l'insegnante mette gli alunni in situazione e li induce a lavorare problematizzando e risolvendo, in un processo che li vede coinvolti e responsabili dei propri progressi ma allo stesso tempo protetti dai pari e guidati dall'insegnante che li accompagna verso lo sviluppo della propria autonomia.

Tra le motivazioni per cui la metodologia *Flipped* ci sembra adatta a dare una risposta operativamente concreta alle esigenze della classi di LS della Scuola Primaria vi è proprio l'impostazione laboratoriale data alla seconda inversione, in linea con quanto disposto dal C.M. n. 29 del 5 marzo 2004 che testualmente cita: "L'attività laboratoriale costituisce in generale una metodologia didattica da promuovere e sviluppare nei diversi momenti ed articolazioni del percorso formativo e da ricomprendere in un quadro didattico e organizzativo unitario, riconoscendo al laboratorio, inteso non come luogo ma come ambiente di apprendimento lo spazio educativo ideale a far sì che gli studenti imparino mettendo in pratica delle competenze e abilità specifiche su compiti unitari e significativi."

L'impianto laboratoriale, non giova soltanto agli alunni ma anche agli insegnanti i quali mentre insegnano hanno modo di porsi in una dimensione autoriflessiva rispetto al lavoro svolto. La possibilità di "aggiustare il tiro" in corso d'opera e gestire al momento le variabili che occorrono, di osservare i

comportamenti degli alunni e le dinamiche che si innescano in classe, di monitorare i progressi e diversificare i compiti, sono tutte prerogative possibili all'interno di una classe capovolta. Ribaltando i tempi della didattica si offre infatti al docente l'opportunità di misurarsi con le proprie competenze con l'obiettivo di migliorare la qualità del proprio lavoro.

A testimonianza di quanto detto, si riporta un esempio concreto delle attività proposte nell'ambito delle *Flipped lesson* sperimentate da un gruppo di docenti della Scuola Primaria, in classe, nel corso dell'anno scolastico 2016/2017.

4.1 *Il Flipped Teaching alla scuola Primaria*

La fruttuosità pedagogica di questa metodologia la si comprende fino in fondo quando la si vede agire in classe. Qui di seguito si cercherà di descrivere l'attuazione di alcune *English Flipped lesson* progettate, nell'ambito della presente ricerca, da parte degli studenti del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria LM85bis di Palermo ed attuate successivamente in classe da un gruppo di insegnanti di lingua in quattro scuole primarie,.

Classe destinataria	4° anno di Primaria
Obiettivi generali	Conoscere e Descrivere il tempo meteorologico, descrivere e parlare di fatti relativi al proprio vissuto, utilizzando parole ed espressioni pertinenti.
Obiettivi specifici disciplinari:	1- Conoscere le funzioni comunicative inerenti alle stagioni e al tempo. 2- Conoscere il vocabolario essenziale inerente alle stagioni. 3- Saper associare le stagioni con i mesi e con il tempo. 4- Saper riconoscere gli elementi caratterizzanti di un determinato periodo dell'anno
Argomento e durata	Seasons and weather (4 settimane - I Quadrimestre)
Materiali didattici	http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=614#a (per gli esercizi online interattivi) https://www.youtube.com/watch?v=wilJ_wkfoM (video sulle stagioni) http://www.maestralidia.com/ (schede didattiche e flashcards)
Lista degli strumenti per creare la	- NeoK12 http://www.neok12.com/ - YouTube EDU https://www.youtube.com/education

videolesson della prima inversione (software, app. e piattaforme):	<ul style="list-style-type: none"> - TED-ed http://education.ted.com/ - EDPUZZLE https://edpuzzle.com/ - THINGLINK https://www.thinglink.com/ - EDUCREATIONS https://www.educreations.com/ - PREZI https://prezi.com/ - EDMODO https://www.edmodo.com/ - POWTOON http://www.powtoon.com/
---	---

Schema progettuale della Flipped activity: What's the weather like in winter ?

4.2 Le due inversioni (fasi) del Flipped Teaching

Condizione imprescindibile alla sperimentazione in classe del FT è che l'insegnante condivida la sua scelta metodologica con il Consiglio di classe e il Dirigente e che una volta informate le famiglie, ottenga il consenso all'adozione della nuova metodologia, per la quale si richiede massima collaborazione. In particolare deve accertarsi che tutti gli alunni dispongano di almeno un apparecchio digitale a casa. Nel progettare la *Flipped lesson* o *Flipped Unit* l'insegnante sceglie un argomento o una tematica in linea con le indicazioni curriculari. Nel caso specifico si è trattato dell'argomento relativo alle stagioni e al tempo climatico.

La costruzione del video può richiedere un tempo che varia in base alla tipologia di videoclip che si sceglie di condividere e al grado di *expertise* dell'insegnante. In ogni caso, va detto che non occorre essere dei *video maker* esperti per realizzare *video lesson* semplici ma dignitose.

Una volta realizzato il video, l'insegnante lo pubblica in rete attraverso un canale di condivisione, o, preferibilmente, attraverso blog personali ad uso didattico o piattaforme di condivisione protette. In questa fase della didattica capovolta, che viene definita prima inversione, l'insegnante lascia come compito per casa la visione di un video. Attraverso la visione del video, al bambino viene data l'opportunità di apprendere in autonomia, a casa, l'argomento lasciato dall'insegnante che sarà successivamente oggetto di approfondimento in classe. L'insegnante ha la facoltà di scegliere se costruire la *video lesson* di sana pianta, o se avvalersi dei materiali presenti in rete, purché essi siano pertinenti per contenuti, input linguistici, tipologia delle immagini e durata al target di alunni destinatario e agli obiettivi che già in questa fase devono essere ben chiari

all'insegnante. Non bisogna dimenticare infatti che se da un parte il video ha il compito di facilitare la comprensione dei contenuti che verranno fruiti dal bambino, a casa, d'altra la sua funzione è quella di sostituire la lezione frontale e come una lezione deve essere chiaro, sintetico e funzionale.

Il video scelto per questa *Flipped unit* è stato interamente autoprodotta. La sua durata è di circa nove minuti primi, le immagini propongono alternativamente il docente che appare in video per presentare gli argomenti (come previsto nella versione classica del *Flipped teaching* di Bergman e Sams, 2012) e alcuni spezzoni tratti da cartoni animati presi dal web con l'intermezzo di canzoni e filastrocche. La scelta di alternare la figura reale dell'insegnante alle immagini fantastiche tratte da cartoni è particolarmente opportuna alla scuola primaria, in quanto mostrandosi in prima persona il/la maestro/a richiama l'attenzione dei bambini sulla serietà del video che è un vero e proprio compito da svolgere a casa, mentre l'intermezzo dei cartoni conferisce al video quel carattere di piacevolezza che funge da catalizzatore del loro interesse. La lingua, prevalentemente la LS, la gestualità, lo stile narrativo adottato per stimolare le abilità di ascolto e comprensione orale devono essere particolarmente curati sì da non risultare troppo difficili, ma allo stesso tempo sollecitare adeguatamente l'acquisizione di vocaboli ed espressioni in lingua nuove.

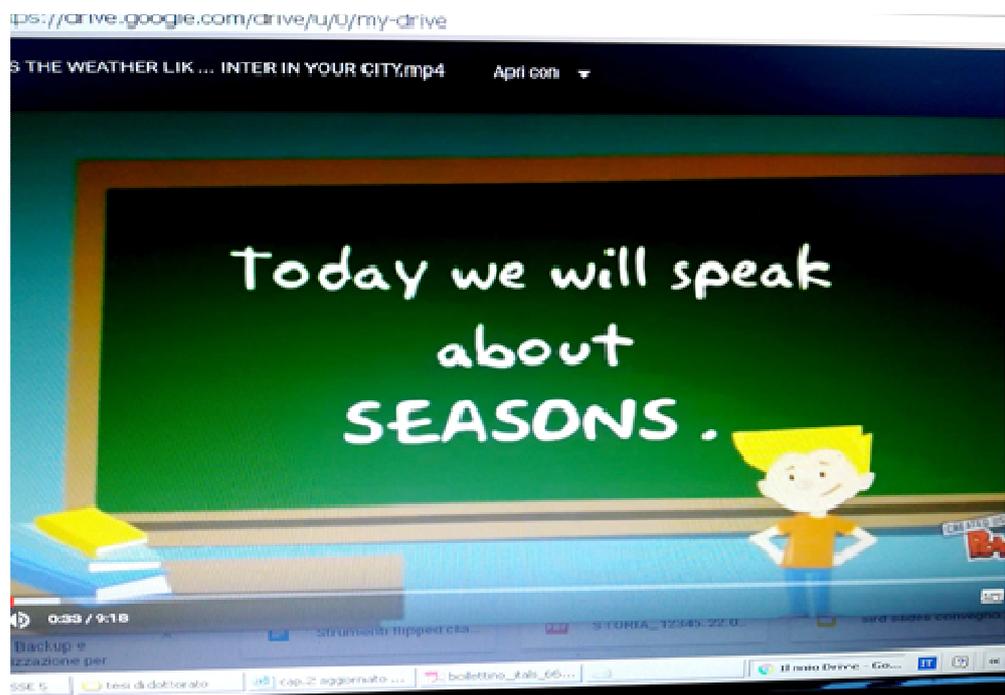


Figura 1 - Screenshot della video lesson

È prerogativa dei bambini, in questa fase, di stoppare e rivedere il video tutte le volte che lo ritengono necessario, laddove incontrano difficoltà o semplicemente per il piacere di riguardarlo, giacché la *video lesson* offre questa opportunità: di essere rivista quando, come, dove e quante volte si vuole. I bambini in questo modo non devono temere di non riuscire a capire o di rimanere indietro rispetto ai compagni, perché potranno avere tutto il tempo necessario per “imparare” i contenuti del video, ciascuno con i propri tempi e modalità di apprendimento.

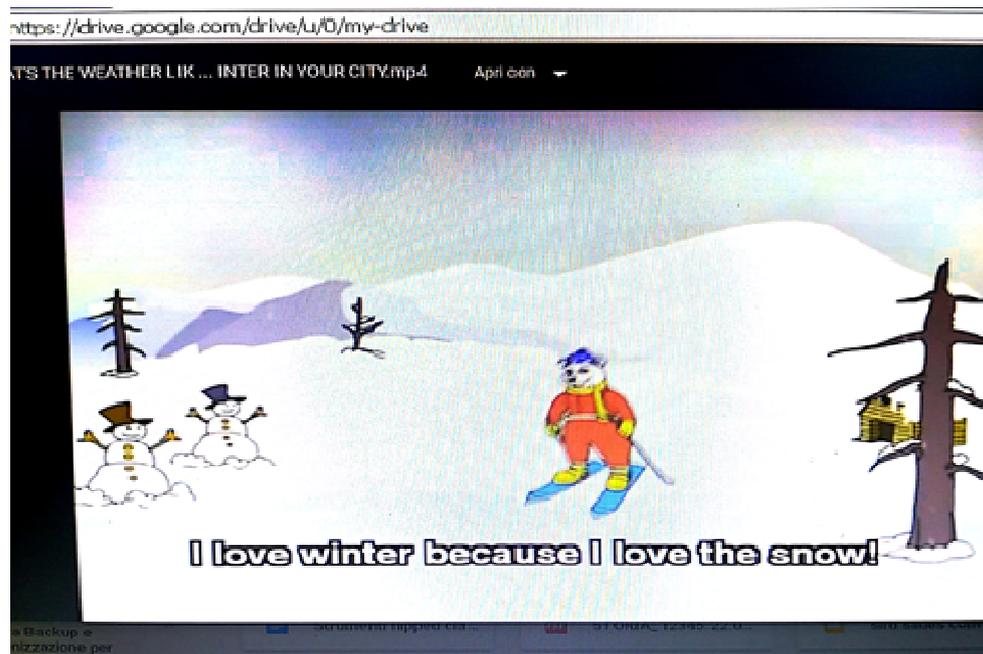


Figura 2 - Screenshot della video lesson

Una volta rientrati in classe, l'argomento introdotto dal video viene ripreso e approfondito. In classe, l'insegnante non si limita solamente ad approfondire l'argomento trattato dal video e ad assegnare delle attività da svolgere, ma, dopo una fase di *feedback* sul "compito a casa" da cui fa emergere le difficoltà e i dubbi legati alla comprensione e dopo averli chiariti attraverso un lavoro collettivo, dà avvio alla fase operativa vera e propria. Da questo momento inizia la fase laboratoriale, che è una delle caratteristiche principali del capovolgimento, di certo, la fase pedagogicamente e didatticamente più significativa.

In questa fase è compito precipuo dell'insegnante di rendere gli alunni consapevoli del progetto/percorso che si sta attuando esplicitandone gli obiettivi e i traguardi da raggiungere. Viene dunque non solo ripreso il tema del video ma viene prospettato un percorso che porterà, attraverso le varie attività che si svolgeranno in classe, alla realizzazione di compiti o prodotti finali. In questo modo si può realizzare, tramite il *Flipped teaching*, la tanto auspicata acquisizione di competenze e saperi spendibili nella vita reale. Negli ultimi decenni è stata dedicata un'attenzione particolare al curriculum per competenze. Al concetto di competenza vengono associate forme di apprendimento superiori e complesse a cui gli studenti giungono a seguito dell'attivazione, elaborazione e applicazione in

determinati contesti di conoscenze, abilità e risorse interiori. Tale impostazione interpreta il curricolo come sintesi tra saperi disciplinari e competenze di base verso cui tutti gli alunni devono tendere.

Qui di seguito a titolo esemplificativo si riporta la scheda sintetica della seconda inversione con il dettaglio delle attività previste in ciascuna dei tre momenti operativi così come identificati dalla prospettiva degli EAS (Rivoltella, 2013).

1. WARM UP (20 MINUTI)

Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno gli alunni
1) L'insegnante entra in classe, saluta gli alunni, in inglese, chiede loro se hanno conosciuto l'amico di Londra John e se è simpatico.	1) I bambini socializzano la loro esperienza sulla visione del video, in italiano
2) l'insegnante ascolta gli alunni ripetendo in inglese ciò che loro dicono in italiano e invitandoli a ripetere frasi o parole	2) i bambini ripetono in inglese le frasi e le parole dette dall'insegnante
3) l'insegnante scrive sulla lavagna alcuni vocaboli chiave dell'ambito lessicale "season and weather"	3) i bambini annotano sul loro quaderno le frasi e i vocaboli scritti dall'insegnante

2. FEEDBACK (30 MINUTI)

Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno gli alunni
L'insegnante nomina in italiano alcuni termini chiedendo ai bambini di nominare il loro corrispettivo in inglese.	I bambini cercano di ricordare i vocaboli che indicano il tempo e le stagioni in inglese.
L'insegnante richiama l'attenzione dei bambini sull'espressione presente nel video "What's the weather like? spiegandone il significato e facendo esempi per ogni stagione. Dopo di che mostra sulla LIM delle immagini contenenti la domanda e le varie possibili risposte it's sunny; it's rainy et e chiede ai bambini quali espressioni erano presenti nel video	I bambini ripetono le espressioni che ricordano di avere imparato dal video, integrandole con quelle nuove presentate dall'insegnante

L'insegnante mostra sulla LIM una immagine a torta ripartita in quattro sezioni ciascuna delle quali rappresenta una stagione . Poi crea uno schema a quattro colonne e chiede ai bambini di aiutarla a scrivere , tramite un brainstorming, i termini caratterizzanti ciascuna stagione.	I bambini consultandosi tra loro, fanno emergere, in inglese, le parole che caratterizzano le quattro diverse stagioni e le dicono all'insegnante
---	---

3. PRACTICE : LAVORO INDIVIDUALE

Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno gli alunni
<p>1) L'insegnante distribuisce agli alunni tre schede contenenti sei esercizi strutturati e spiega loro come svolgerli. Negli esercizi sono contenuti espressioni e vocaboli relativi al tema scelto <i>Season and weather</i> .</p> <p>2) L'insegnante durante lo svolgimento degli esercizi gira tra i banchi per verificare se qualcuno ha difficoltà e aiutarlo a venirne fuori</p>	<p>1) Gli alunni eseguono gli esercizi sulle schede,</p> <p>2) Gli alunni in difficoltà con l'aiuto dell'insegnante cercano di completare i loro esercizi</p>
<p>3) L'insegnante consegna agli alunni la filastrocca presente nel video guidandoli nella comprensione attraverso la gestualità e l'uso di flash card</p> <p>2) l'insegnante legge ad alta voce la filastrocca e aiuta i bambini a ripeterla e memorizzarla</p> <p>3) Fa scrivere la filastrocca</p>	<p>3) I bambini copiano sul proprio quaderno la filastrocca e la imparano a memoria .</p>

What's the weather like?

Maestralidia.com

1 Find the words

C	O	A	Q	T	P	F	W	L
S	W	G	I	W	C	O	L	D
H	U	M	C	I	N	H	W	O
C	O	H	I	N	G	I	N	L
W	I	P	R	O	I	R	O	C
E	F	H	A	Y	S	I	E	Q
H	F	S	U	N	N	Y	J	J
G	D	T	R	A	I	N	I	G
D	S	S	T	R	O	M	Y	S
H	Y	M	Z	C	L	O	U	D

sunny windy cloudy snowing
fog cold raining stormy

2) Circle the right option

1. It's sunny
2. It's rainy
3. It's cold

1. It's cloudy
2. It's snowy
3. It's rainy

1. It's cloudy
2. It's snowy
3. It's rainy

1. It's sunny
2. It's rainy
3. It's windy

1. It's sunny
2. It's rainy
3. It's windy

2) Answer the questions

1) What's the weather like in France? ... It's _____

2) What's the weather like in Spain? ... It's _____

3) What's the weather like in Italy? ... It's _____

4) What's the weather like in Portugal? ... It's _____

5) What's the weather like in Greece? ... It's _____

6) What's the weather like in England? ... It's _____

7) What's the weather like in Scotland? ... It's _____

8) What's the weather like in Germany? ... It's _____

9) What's the weather like in Russia? ... It's _____

10) What's the weather like in Switzerland? ... It's _____

WINTER

Maestralidia.com

Number the pictures

1. ice
2. snowman
3. snow
4. jumper
5. hat
6. mittens
7. Christmas tree
8. sledge
9. ski
10. skate
11. Hot chocolate
12. Polar bear
13. Penguin
14. Scarf

Fig. 3 e 4 - Attività individuali differenziate per gli alunni

LAVORO A COPPIA

Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno gli alunni
L'insegnante mostra delle immagini relative al tempo climatico e poi dice " <i>in winter there's cold. It always rains...</i> and propone un dialogo sul tempo nelle varie stagioni che prevede domande, risposte	Gli alunni svolgono la consegna proposta.

LAVORO IN GRUPPO

Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno gli alunni
<p>1) L'insegnante divide la classe in quattro gruppi, ognuno dei quali tratterà una determinata stagione rappresentandola sul proprio cartellone. La caratteristica del cartellone è che sarà vivo, nel senso che dovrà contenere degli elementi tipici delle diverse stagioni, fiori, foglie secca, legnetti cotone idrofilo per rappresentare la neve etc.</p> <p>2) Chiede poi a ciascuno gruppo di reperire del materiale utile a casa per realizzare i cartelloni</p> <p>L'insegnante girando tra i gruppi, li aiuta, dando suggerimenti e eventuali errori.</p>	<p>1) I bambini a casa reperiscono i materiali necessari per realizzare il loro cartellone.</p> <p>2) A scuola creano i cartelloni che rappresentano le diverse stagioni</p> <p>3) Con l'aiuto dell'insegnante realizzano una breve descrizione scritta della stagione scelta sulla base degli elementi contenuti nel cartellone.</p> <p>4) ciascun gruppo a casa impara la descrizione per socializzarla in classe</p>

Come si può notare, le attività proposte necessitano di un arco temporale che va oltre la singola lezione. Questa seconda fase, infatti, specie alla scuola primaria può coprire un lasso di tempo più lungo e del resto ciò è auspicabile se si vuole consentire agli alunni di interiorizzare e rielaborare tutto il lavoro che si svolge in classe. E' dunque opportuno tra una lezione e l'altra di invitare i bambini a rivedere a casa le attività svolte a scuola o a preparare il materiale per continuare il lavoro iniziato. In questo modo si consolida nel bambino il senso di responsabilità e la consapevolezza del percorso intrapreso. In tal senso nel mettere in atto procedimenti che accompagnano gli alunni verso l'acquisizione graduale di conoscenze, attraverso attività progressivamente più complesse, il *Flipped*

Teaching abbraccia argomenti diversi in una prospettiva interdisciplinare (CLIL). Ecco dunque che studiando la funzione comunicativa *what's the weather like, in winter ?*, in inglese si acquisiscono nozioni di scienze quali il ciclo delle stagioni e i fenomeni atmosferici, ma anche nozioni di educazione interculturale (si veda in appendice il materiale didattico proposto). Inoltre nel suo procedere laboratoriale il F.T. contribuisce all'acquisizione di un sapere per competenze. Ecco perché nel caso della scuola primaria ci pare più opportuno parlare di *Flipped Unit* piuttosto che di *Flipped lesson*.

La dimensione corale e performativa della fase finale rappresenta sia per gli alunni che per l'insegnante il momento della verifica degli obiettivi prefissati, in una prospettiva sana e giocosa che pur esigendo l'impegno di ogni elemento della classe rifiuta l'ansia e la competitività aggressiva. Ma è anche un momento di grande gratificazione sia per gli alunni che per l'insegnante dal momento che gli sforzi profusi nel corso trovano la loro espressione nel momento performativo, dove il prodotto finale, frutto del lavoro svolto, viene socializzato alla classe dando modo sia all'insegnante che agli alunni di valutare e auto-valutare i traguardi raggiunti.

4.3 Strategie utili per l'interazione in LS in classe

Durante tutte le fasi di interazione in classe sarebbe auspicabile che l'insegnante utilizzasse la lingua straniera in forma veicolare quanto più possibile, limitando il ricorso alla L1, solo quando necessario. Sappiamo che tranne in rarissimi casi ciò non avviene quasi mai. L'uso della lingua può essere incrementato in maniera controllata, non solo proponendo testi in lingua ma ricorrendo ad un bagaglio di frasi ed espressioni da utilizzare per comunicare su azioni, abitudini e atteggiamenti tipici della vita di classe. Il primo passo verso l'acquisizione della lingua infatti è proprio la comprensione. A questo proposito l'insegnante può predisporre un repertorio di frasi da utilizzare in classe con gli alunni, un vero e proprio codice condiviso: il *classroom language*, di cui esistono vari esempi in rete, può contenere poche espressioni oppure essere più dettagliato e fornire espressioni utili a coprire ogni aspetto della vita in classe. L'utilizzo del *classroom language* può altresì aiutare la veicolazione di indicazioni e/o istruzioni

da parte dell'insegnante. Allo stesso modo il ricorso a filastrocche, canzoni, le poesie, i *chants* è utile ad introdurre e scandire i vari momenti in classe, ovvero rituali di benvenuto, formule di commiato, espressioni semplici che l'insegnante reitera nel tempo per farle acquisire e memorizzare, la riproduzione di storie rappresentano sussidi irrinunciabili per lo sviluppo della produzione linguistica dei bambini, come pure le frequenti drammatizzazioni (Iotti, 2015). Va da sé che la comprensione deve essere mediata dalla mimica, dalla gestualità e dall'impiego di immagini o di mezzi audio-visivi.

Se si riesce a creare un'atmosfera in cui l'apprendimento viene vissuto come un gioco, se la comprensione da parte dei bambini viene vissuta come una parte del gioco e per questo essi vengono gratificati allora si noterà come in poco tempo la comprensione orale migliorerà. Quanto all'insegnante, l'esercizio di queste forme di comunicazione controllata può essere estremamente utili per implementare la propria capacità d'uso della LS.

5. L'apprendimento capovolto in LS alla scuola Primaria

L'idea di un sapere che per secoli è stato raffigurato dal “travaso di oggetti di conoscenza da qualcuno che li possiede a qualcuno che non li possiede” (D'Amore in Frabboni, 2008) sembra non trovare alcuna giustificazione fondante nella logica verso cui tende la scuola dei nostri giorni, incentrata sullo sviluppo delle competenze, così come delineato dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012) e dai documenti europei. I documenti nazionali nel recepire le raccomandazioni dell' UE (D.M. n. 139 del 22 agosto 2007), tendono a tracciare “Profilo delle competenze dello studente” indicando come orizzonte le competenze chiave europee, contenute nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, e articolandole nella specificità del percorso formativo della scuola italiana.

Ai fini dello sviluppo delle competenze, è utile guardare all'apprendimento situato, collocato in un contesto il più possibile reale e ripartito tra più elementi e fattori di comunicazione (materiali cartacei, virtuali, compagni, insegnante, contesti esterni e interni alla scuola, ecc.) come una tra le modalità più

efficaci. A dare una risposta efficace e fattiva all'indirizzo cui tende questa scuola la didattica situazionale del *Flipped Teaching*, che integra la didattica dei contenuti e dei saperi – riferiti ai nuclei fondanti di ogni disciplina – con modalità interattive e costruttive di apprendimento. Diversamente dai saperi, le competenze si costruiscono, non si trasmettono ed è, quindi, necessario creare situazioni didattiche (contenitori di simulazione con alto grado di prossimità al mondo reale) in cui tali competenze possano svilupparsi. Le ricerche, le problematizzazioni, l'interpretazione dei dati, la realizzazione di compiti e la creazione di oggetti e progetti multidisciplinari (si veda, nella fattispecie, l'esempio del CLIL) sono solo alcune delle possibilità che i docenti hanno a disposizione per favorire: nell'alunno capacità logiche, critiche, creative, espressive, operative e di osservazione, in essi stessi capacità metodologiche, linguistiche interdisciplinari e relazionali tali da garantire l'acquisizione di quell'alto profilo auspicato dall'Europa per questa figura professionale.

L'educazione, intesa come un vero e proprio processo di scambio tra docente e apprendente, in questa prospettiva, va ripensata non come un percorso costruito da compartimenti stagni, ma come un puzzle la cui costruzione è frutto di un lavoro interdisciplinare e multidisciplinare complesso e condiviso all'interno dell'istituzione scolastica. E tale strada è percorribile in forza di strategie di *active learning* e *task-based learning* capaci di aiutare gli studenti ad acquisire e/o sviluppare conoscenze e procedure trasferibili da un ambito disciplinare ad un altro. E' stato detto che gli EAS propongono procedimenti e modalità di acquisizione del sapere che possono essere utilizzate in modo dinamico e funzionale per risolvere problemi che la vita quotidiana pone a ciascun cittadino (Cupello e Valentini in Costabile, 2006). Ma d'altra parte, già da un ventennio a questa parte, la Didattica delle Lingue promuove metodologie trasversali efficaci per il raggiungimento di obiettivi pluridisciplinari.

Nella cornice del presente lavoro emerge una riflessione più generale (e generalista) sulle metodologie, sulla creazione del contesto e sulla motivazione degli alunni ad apprendere e, al contempo, si apre l'orizzonte delle conoscenze e dei saperi verso cui disciplinare strumenti, strategie, esperienze onde accrescere le capacità creative e risolutive degli studenti (D'Amore in Frabboni, 2008). Posta la

fattibilità di una sorta di equazione dialogica tra gli EAS, come metodologia didattica a vasto spettro e il *Flipped Teaching* in veste CLIL, come metodologia glottodidattica per l'acquisizione della L2 o l'apprendimento della LS, resterebbe da rintracciare un percorso situazionale analogo di potenziamento della competenza linguistico-comunicativa in L1.

Proprio in merito al *Flipped Teaching*, l'attenzione rivolta da questa ricerca a questa proposta metodologica, deriva proprio dalla sua versatilità nel proporsi come contenitore e struttura all'interno della quale far agire esperienze capaci di trasmettere valori e contenuti plurimi.

Alla luce di quanto affermato si ravvisa nella metodologia dell'insegnamento capovolto una proposta metodologica in grado di dare risposte adeguate alle problematiche rilevate nel corso di questo lavoro nella duplice direzione dei discenti e dei docenti. In particolar modo si ipotizza che se si formano gli insegnanti all'utilizzo del *Flipped Teaching* di impianto EAS e linguisticamente di tipo CLIL, si registrerà una significativa implementazione dell'uso veicolare della LS in classe con ricadute positive sia per gli insegnanti che per gli alunni.

Va detto che una siffatta proposta metodologica necessita da parte dell'insegnante di un approccio riflessivo che lo metta nelle condizioni di accogliere le attività formative che gli vengono proposte, riproponendole, secondo la propria sensibilità professionale, in classe. Senza questa capacità metacognitiva dell'insegnante non sarà possibile attuare alcuna forma di cambiamento positivo in classe in grado di valorizzare professionalità e aspettative.

Non a caso le maggiori critiche ed obiezioni al *Flipped Teaching* sono spesso da chi è meno disponibile al cambiamento. Nonostante il fenomeno che ha investito questa metodologia abbia ormai raggiunto dimensioni planetarie e sempre maggiore è il numero di insegnanti che condividono le loro esperienze capovolte in rete attraverso blog personali e siti specializzati, numerose restano le perplessità da parte dei docenti proprio a riguardo della sua applicabilità nella scuola primaria. L'insostituibilità della figura del/la maestro/a in classe, il fatto che gli alunni di questa fascia d'età non abbiano acquisito le abilità tecnologiche necessarie, la loro mancanza di autonomia e la necessità della guida da parte dei

genitori, a casa per apprendere i materiali digitali, sono alcune delle obiezioni che più frequentemente vengono addotte dai detrattori della classe capovolta.

Una efficacissima risposta a queste obiezioni giunge dal padre del movimento *Flipped Classroom*, John Bergman il quale offre la soluzione ponendo la questione sulla differenza tra la classe capovolta e l'idea dell'insegnamento capovolto, inteso come approccio pedagogico. Non è un caso che i presupposti teorici della presente ricerca ci portino a prediligere la definizione di *Flipped Teaching* rispetto a quella più generale di *Flipped classroom*. Bergman sostiene che alla scuola primaria “non è necessario capovolgere ogni classe, ogni giorno. “La domanda da porsi piuttosto, -egli dice - è semplice: qual è il miglior uso che un insegnante può far del tempo di cui dispone in classe?” Bergman invita gli insegnanti a focalizzare l'attenzione su questa domanda provando a spostare fuori dalla classe tutto ciò che non è strettamente incluso nella risposta.

È sufficiente capovolgere solo alcuni argomenti o lezioni. Se si riesce a rendere il tempo in classe più proficuo, facilitando l'interazione e le occasioni per collaborare - allora gli alunni, avvertiranno gli effetti positivi del *Flipped Teaching*. Questa acuta riflessione di Bergman conferma quanto sostenuto in questo lavoro: attraverso la metodologia *Flipped* l'insegnante della scuola primaria ha la possibilità di trovare una chiave d'accesso privilegiata per conquistare l'attenzione degli alunni, esercitando in maniera sinergica le tecnologie con le proprie competenze glottodidattiche e migliorando l'interazione in LS.

I risultati di un sondaggio del 2012, condotto dal sito *ClassroomWindow*, affermano che l'88% degli insegnanti che hanno sperimentato la classe capovolta manifesta una maggiore soddisfazione in ambito lavorativo; il 67% riporta voti più alti nei test rispetto ai colleghi che non adottano questa metodologia e l'80% ammette un miglioramento nelle dinamiche relazionali di classe.

Indubbiamente l'adozione di questa metodologia anche quando integrata ad altre, richiede oltre che la sussistenza di condizioni logistiche, strutturali e relazionali minime necessarie, molto impegno da parte degli insegnanti, sia nella fase di progettazione che in quella di attuazione e le variabili da tenere in considerazione perché possa portare a risultati validi e duraturi sono molteplici e

spesso indipendenti dalla volontà e dalla bravura degli insegnanti. Tuttavia, si ritiene che le potenzialità di successo (in termini di obiettivi linguistici raggiungibili, di motivazione degli studenti, di gratificazione professionale), attraverso un utilizzo mirato delle dinamiche capovolte possano ripagare l'impegno che ogni insegnante di LS deve mettere nel preparare, strutturare e condurre il percorso didattico progettato per la propria classe.

CAPITOLO IV

PROGETTARE E SPERIMENTARE L'INSEGNAMENTO CAPOVOLTO IN LS *LA RICERCA SPERIMENTALE*

Il presente capitolo ha per finalità la presentazione della fase sperimentale della ricerca in cui si è svolta la progettazione e la realizzazione di interventi formativi improntati alla metodologia del *Flipped Teaching* per la promozione di una glottodidattica di stampo comunicativo, volta a valorizzare sia i docenti sia i discenti. Essa, in particolare, si pone come finalità di esplorare dettagliatamente le implicazioni d'uso della didattica capovolta intesa come ambiente di apprendimento favorevole all'interazione in Lingua. Presupposto necessario a che ciò avvenga è la creazione di un contesto formativo capace di offrire esperienze significative e motivanti.

Si è pensato di intervenire sulla formazione degli insegnanti e sulla necessità di indurli ad una profonda riflessione circa il ruolo della progettazione nella prassi didattica. Pertanto, la sperimentazione ha tenuto conto di tre diverse categorie di destinatari per le quali l'ipotesi formativa è stata concepita: gli studenti di Scienze della Formazione Primaria, ossia, futuri docenti in formazione, i docenti di lingua in servizio presso la scuola primaria, gli alunni di classi di scuola primaria sui quali si è registrata parte della ricaduta dell'intervento sperimentale.

L'intervento formativo ha interessato 365 studenti del laboratorio di tecnologie per la didattica del corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria, 20 insegnanti di LS in servizio alla scuola Primaria nel territorio palermitano e 185 alunni di quattro scuole di Palermo.

La ricerca sul campo si è articolata in due fasi: nella prima, sono stati portati avanti con gli studenti in formazione e con i docenti di LS due percorsi volti alla introduzione della tematica, definizione del problema, formulazione

delle ipotesi operative, messa in uso della metodologia *Flipped* e progettazione delle attività didattiche; nella seconda fase, l'intervento con gli alunni, in classe, è stato volto alla resa attuativa dispositivi *flipped* utilizzati come veri e propri strumenti glottodidattici.

Le attività progettate e le modalità di realizzazione del percorso potranno rappresentare una guida per i docenti che si propongono obiettivi educativi simili a quelli perseguiti dal percorso di ricerca; inoltre, gli interventi realizzati evidenziano la possibilità ed opportunità della sinergia tra prassi didattica e ricerca scientifica.

1. Progettazione e stesura del piano operativo

Sulla base dei presupposti teorici ampiamente trattati nei capitoli precedenti, si è proceduto alla progettazione e alla stesura del piano operativo della ricerca: *Insegnanti capovolti. Il flipped Teaching nella classe di lingua della scuola primaria*. Nella prima parte di questo capitolo saranno esplicitate le finalità dell'intervento, verrà descritta la fase di formazione in aula svolta con gli studenti del CdL in Scienze della Formazione Primaria e presentata l'ipotesi operativa formulata. Nella seconda parte, sarà descritta la progettazione e realizzazione in laboratorio, dei pacchetti formativi *Flipped* realizzati dagli studenti di Scienze della Formazione. Nella terza parte, si riporterà l'esperienza di sperimentazione di questi pacchetti, in aula con i docenti di LS di quattro scuole del Comune di Palermo.

In questa fase, contestualmente all'intervento con gli alunni ci si è indirizzati all'analisi delle attività, via via condotte, e alle loro ricadute sugli studenti, al fine di regolare e controllare il percorso progettato. L'ultimo segmento del lavoro ha riguardato la revisione dei pacchetti che è iniziata con gli studenti del CdL in Scienze della Formazione Primaria, durante il Laboratorio di Tecnologie per la Didattica nell'a.a. 2016/2017 e portata a termine nei mesi successivi.

1.1 Una ipotesi attuativa di classe capovolta alla scuola primaria

Differentemente dagli altri cicli di istruzione, alla scuola Primaria non è consigliabile “capovolgere” la didattica *in toto*, né applicare la metodologia così come avviene nelle classi della scuola secondaria dove, la maggiore autonomia e maturità degli studenti nell’eseguire i compiti e portare a termine le consegne sia l’abitudine a lavorare in gruppi hanno reso possibile l’attuazione del *Flipped Teaching* con risultati sorprendentemente positivi. Con i bambini, per quanto autonomi e abituati alle tecnologie, la sostituzione della lezione in presenza guidata dall’insegnante con la video lezione è un aspetto che necessita di un certo grado di mediazione in quanto la relazione didattica che sottende il binomio insegnante/studente è un aspetto insostituibile per la formazione del bambino. Il ruolo di mediazione dell’adulto cui spetta il compito di accompagnarlo, a scuola come a casa, nel lungo percorso di crescita culturale e personale (Vygotskij, 1987), non può indubbiamente essere messo in discussione. Ciò nonostante, non si può negare quanto le tecnologie abbiano modificato l’approccio al sapere e le relazioni interpersonali. A torto o a ragione, il modo in cui i contenuti sono veicolati dagli strumenti tecnologici e dalla Rete influenza la capacità di acquisire e rielaborare socialmente ciò che si apprende. Trarre un alleato dalla potente forza comunicativa ed interattiva dei *media* significa cogliere l’opportunità strategicamente e didatticamente valida di avvicinarsi agli studenti, utilizzando gli stessi mezzi dai quali sembrano trarre una naturale conoscenza di se e del mondo che li circonda. I nativi digitali (Prensky, 2011) hanno un modo di pensare e di apprendere fortemente influenzato dalle tecnologie di comunicazione. L’apprendimento non avviene più linearmente, ma secondo un approccio reticolare e *multi-tasking* (Ferri, 2015).

Il *Flipped teaching* applicato alla Primaria va visto come una possibilità per approfondire e consolidare i temi trattati in classe, poiché consente, in una prospettiva ludica, di stimolare la multi-sensorialità del bambini, utilizzando canali comunicativi solitamente collegati alla piacevolezza, per veicolare contenuti scolastici, che rendono i bambini più disponibili a prender parte alle attività didattiche proposte sotto forma di operazioni sfidanti, problematiche nelle quali immergersi. Il *Flipped teaching* alla scuola primaria va considerato come

ambiente di apprendimento ideale alla costruzione di episodi di apprendimento situati, a partire da problematizzazioni, in cui i concetti astratti, altrimenti difficili da interiorizzare, diventano concreti, dove la LS non è più solo la Lingua straniera, altra, da imparare a memoria ma la chiave da utilizzare per raggiungere obiettivi reali. L'intento di una siffatta progettazione didattica è quello di trasformare gli *input* linguistici in *intake* grazie all'uso e/o al supporto delle immagini che facilitano la comprensione, dell'audio che agevola la pronuncia, così come le canzoni e le ripetizioni che aiutano a fissare le formule. Il FT promuove il lavoro collettivo, incoraggia la relazione tra pari, crea occasioni per far sì che gli alunni lavorino non solo individualmente ma anche a coppie o in gruppo insegnando loro a fidarsi gli uni degli altri, ad aiutarsi nell'esecuzione dei mandati di lavoro condiviso e a sfruttare al meglio la loro innata capacità di apprendere divertendosi.

L'impianto procedurale della ricerca ha cercato di tradurre in pratiche attuative le soluzioni migliorative proposte dalla metodologia del *Flipped teaching* intesa come modello glottodidattico capace di implementare sensibilmente l'uso della LS in classe e di conseguenza di migliorare le competenze linguistico-comunicative degli alunni e d'uso degli insegnanti.

Le tematiche individuate che hanno costituito il terreno su cui far crescere le ipotesi attuative sono le seguenti: 1) la riflessione sulle dinamiche che inficiano la relazione didattica nel contesto della classe di Lingua; 2) l'individuazione di elementi che possano modificare/influenzare positivamente le dinamiche di classe, quali l'attenzione da parte dell'insegnante per il singolo; una maggiore interazione linguistica, l'utilizzo di strumenti digitali a supporto dell'apprendimento; l'utilizzo di strumenti compensativi; la differenziazione dei compiti; 3) la valorizzazione del tempo in classe; 4) la costruzione di un dispositivo/modello operativo capace di incoraggiare gli insegnanti ad usare la lingua straniera come strumento per veicolare i contenuti didattici in classe, stimolando gli alunni a fare altrettanto.

Si è pensato di intervenire sulla formazione degli insegnanti e sulla necessità di indurli ad una profonda riflessione circa il ruolo della progettazione nella prassi didattica. La fase sperimentale della ricerca ha tenuto conto delle due

diverse categorie di destinatari per le quali l'ipotesi formativa è stata concepita: i futuri docenti in formazione e i docenti in servizio, tutto ciò grazie ad una scrupolosa pianificazione dell'attività di ricerca che ha tenuto conto di fattori quali i tempi di attuazione, gli strumenti utilizzati, i soggetti cui è stata rivolta l'azione sperimentale:

PERIODO	AZIONI	STRUMENTI	DESTINATARI
08/10/2015	Sensibilizzazione e formazione degli studenti di SFP	Materiale opportunamente predisposto (slide, ppt, testi etc)	Studenti SFP
15 e 22/10/2015	Somministrazione di prove per la rilevazione iniziale	TEST ISE II	Studenti SFP
4/11/2015	Restituzione ei risultati dei test iniziali	TEST ISE II	Studenti SFP
Dal 5/11/2015 al 03/03/2016	Pianificazione Progettazione e costruzione dettagliata di una Flipped lesson per la scuola Primaria	software/app e piattaforme di social sharing	Studenti SFP
Dal 26/11/1015 al 12/01/2016	Somministrazione dei una intervista semistrutturata	Materiale opportunamente predisposto	Studenti SFP
09/03/2016	Progettazione e costruzione di strumenti di valutazione per l'attività di Flipped classroom.	Scheda di osservazione iniziale + Rubrica di valutazione	Studenti SFP
Dal 16/03/2016 al 18/03/2016	Somministrazione di prove per la rilevazione finale	TEST ISE II	Studenti SFP
23/03/2016	Presentazione e socializzazione da parte dei vari gruppi delle Flipped Lesson realizzate Restituzione dei risultati dei test e commento Valutazione finale del laboratorio	Report e profili personali Griglie di valutazione	Studenti del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria
20/09/2016	Sensibilizzazione e formazione Inizio somministrazione Entry test ISE II	Materiale opportunamente predisposto TEST ISE II	Docenti di LS scuola Primaria
27/09/2016	Presentazione e assegnazione dei pacchetti Flipped già costruiti, definizione e adattamento	Flipped lesson costruite dagli studenti dio SFP	Docenti di LS scuola Primaria

	al profilo specifico della classi. Discussione		
Dal 4/10 al 18/10/2016	Avvio azione sperimentale in classe contemporaneamente nelle selezionate- Presentazione del progetto ai bambini e somministrazione dell'entry test	Materiale opportunamente predisposto Test TRINITY GESE 1-2	Alunni delle classi terze , quarte e quinte di 8 classi di 4 scuola Primarie
Dal 18/10 al 15/12/2016	Attuazione delle Flipped lessons nelle classi (I parte) in 4 incontri in 4 incontri per ogni classe	Mandati di lavoro e attività previste dai pacchetti Flipped	-Docenti di LS scuola Primaria - Alunni delle classi terze , quarte e quinte di 8 classi di 4 scuola Primarie
Dal 07/02/2017 al 27/04/2017	Attuazione delle Flipped lessons nelle classi (il parte) in 4 incontri in 4 incontri per ogni classe	Mandati di lavoro e attività previste dai pacchetti Flipped	- Docenti di LS scuola Primaria - Alunni delle classi terze , quarte e quinte di 8 classi di 4 scuola Primarie
Dal 15/02/2017 al 10/03/2017	Somministrazione delle interviste semistrutturate	Materiale opportunamente predisposto	Docenti di LS scuola Primaria
Dal 05/05/2017 al 22/05/2017	Somministrazione Final Test Gese II e Somministrazione Final Test	Test TRINITY GESE 1-2 ISE II	Alunni delle classi terze , quarte e quinte di 8 classi di 4 scuola Primarie
Dal 24/05 al 27/05/2017	Restituzione e commento dei risultati	Report personali degli docenti e degli alunni	- Docenti di LS scuola Primaria - Alunni delle classi terze , quarte e quinte di 8 classi di 4 scuola Primarie
Dal 02/03 al 23/03/2017	Analisi delle osservazioni e dei primi dati Riprogettazione delle attività	Attività educative per la facilitazione dell'interazione in LS	Studenti SFP

Tabella n.1 Quadro riassuntivo dell'organizzazione dell'attività di ricerca

1.2 La sensibilizzazione dei docenti all'intervento

La prima azione dell'intervento volta a formare i docenti sia in formazione che in servizio ha preso avvio in due momenti diversi. Inizialmente si è lavorato con gli studenti del secondo anno del CdS in Scienze della Formazione Primaria LM 85bis durante il Laboratorio di Tecnologie per la Didattica, coordinato dalla Prof. G. Compagno. Esso ha avuto inizio nel mese di ottobre 2015. Il Laboratorio si è aperto con una sessione plenaria nel corso della quale è stato presentato il progetto di *Flipped teaching*; sono state esplicitate le finalità della ricerca, le modalità di realizzazione e le ricadute didattico-educative previste sia sugli insegnanti che sugli alunni. Sono stati esposti i presupposti teorici e le

motivazioni fondanti del progetto ed è stata esplicitata la sostanza di una impostazione didattica della classe di lingua improntata al fare, in cui l'uso della lingua assume il ruolo di mezzo, ruolo veicolare atto ad innescare il dialogo e di stimolare la motivazione a comunicare in LS.

Successivamente, nel settembre 2016, ha avuto inizio l'azione sperimentale volta alla formazione al *Flipped teaching* dei 68 docenti in servizio tra i quali, poi, ne sono stati selezionati 20 per il lavoro sperimentale nelle scuole designate.

Nel primo incontro con gli insegnanti sono stati precisati gli obiettivi, le modalità del percorso ed è stata avviata una discussione nel corso della quale ciascun insegnante ha fatto emergere, sulla base della propria esperienza, i nodi critici ricorrenti nell'insegnare la LS. È stato necessario confrontarsi con loro circa la loro percezione della valenza educativa del progetto onde far cogliere il valore formativo dell'esperienza a sostegno dell'insegnamento/apprendimento della LS. L'incontro si è concluso con un dibattito sulle tematiche proposte. La condivisione delle strategie da seguire in accordo con gli insegnanti ha permesso di instaurare sin dall'inizio un clima di collaborazione proficua allo svolgimento del percorso formativo.

1.3 La formazione degli studenti di Scienze della Formazione Primaria nel laboratorio di tecnologie e dei Docenti di LS

L'attività ha avuto inizio nell'ottobre 2015 e si è conclusa nel marzo 2016; il laboratorio ha avuto una durata di 48 ore suddivise in 12 incontri da 4 ore ciascuno.

L'esperienza si è articolata in due momenti: in un primo momento, è stata portata avanti una riflessione volta a chiarire agli studenti di SFP, gli aspetti i contenuti e le metodologie da utilizzare; ed un secondo momento, organizzato in forma laboratoriale, in cui sono state progettate e costruite le *Flipped lesson*, ossia pacchetti di attività didattiche, strutturate, destinate agli alunni della scuola primaria. Sono state pianificate periodiche riunioni operative e di coordinamento tra i docenti coinvolti nel percorso. Inoltre, per assicurare omogeneità e chiarezza nelle consegne dei compiti e nelle indicazioni da dare agli studenti, per

esemplificare e rendere trasparente lo svolgimento del percorso in tutte le sue fasi, è stato realizzato un cronoprogramma condiviso da tutto il corpo docente e con gli studenti, che ha consentito una chiara scansione dei tempi di lavoro e delle consegne per ciascun incontro. A ciascun sottogruppo, è stato assegnato il compito di progettare una attività didattica strutturata nella modalità *Flipped*.

La formazione dei 20 docenti selezionati ha avuto inizio nel settembre 2016 presso le scuole coinvolte nel progetto. Durante gli incontri di formazione sul *Flipped teaching*, gli insegnanti sono stati riuniti in sessioni plenarie in un'unica scuola. Ciò ha reso possibile di trasferire, sin dalle fasi iniziali del percorso, la volontà di avviare un percorso improntato sulla condivisione e sulla collaborazione. Infatti, i docenti provenienti dalle quattro scuole diverse si sono trovati a condividere il percorso di formazione, le riflessioni sulle strategie e sui materiali didattici proposti in una dimensione lavorativa attiva e partecipativa che non solo li ha messi nelle condizioni di entrare subito in sintonia tra loro, ma che li ha resi protagonisti e, al tempo stesso, attori e ricercatori. Questa dimensione è stata, inoltre, fortemente voluta in quanto ha consentito di improntare il percorso formativo alla metodologia della ricerca-azione. Si ritiene infatti che il modo più proficuo per formare gli insegnanti sia quello di lavorare insieme a loro, con costanza, al fine di far loro sperimentare i cambiamenti proposti e la validità dei risultati ottenuti, in relazione alle proprie aspettative e ai reali bisogni professionali.

Sia agli studenti di SFP, che ai docenti, durante le attività di formazione sono state offerte occasioni-stimolo che hanno indotto i docenti a riflettere sulla necessità di mantenere un ruolo attivo rispetto alla didattica e alla consapevolezza delle proprie scelte. In tal senso l'attività di formazione è stata svolta in linea con la prospettiva metodologica che ha caratterizzato l'intero percorso di ricerca.

1.4 Gli obiettivi della ricerca

Durante la prima fase di formazione iniziale del gruppo di Studenti del CdL in Scienze della Formazione Primaria, sono stati formulati gli obiettivi di ricerca. In questa fase si è ipotizzata l'esistenza di un collegamento tra lo scarso rendimento degli alunni nella classe di Lingua e la difficoltà da parte degli stessi

di arginare e superare gli ostacoli della lingua stessa; allo stesso tempo per quanto concerne gli insegnanti, si è rilevato la difficoltà a superare tali problematiche e a ripensare il proprio intervento formativo a partire da un uso quasi esclusivo della lingua bersaglio¹⁵. Ciò spesso a causa di una scarsa fiducia nelle proprie competenze linguistiche. Si è ipotizzato che alla base dello scarso rendimento possano esserci cause quali, difficoltà ad apprendere, problematiche specifiche individuali non intercettate dall'insegnante, meccanismi di trasmissione del sapere non adatti a esprimere i bisogni reali degli studenti, i quali pertanto faticano ad acquisire i contenuti disciplinari che, nel caso della Lingua straniera, risultano essere strettamente connessi al processo di direzionalità cerebrale. Secondo le Neuroscienze infatti, le diverse aree cerebrali, l'emisfero destro e sinistro, sottendono la funzione di comprensione e quella di produzione.

Risulta fondamentale per l'apprendimento la memorizzazione (Daloiso, 2009) la quale consiste nella creazione di sinapsi, ossia collegamenti tra cellule nervose che immagazzinano i dati e li recuperano all'occorrenza. Sarebbero i neuroni specchio ad attivarsi "quando le cose le vedono fare" (Rivoltella, 2012), ne consegue che l'apprendimento linguistico, specie in età precoce è fortemente legato all'esperienza pratica e senso-motoria; in sostanza la valorizzazione del contesto fisico, socio-culturale ed emotivo in cui si svolge l'atto linguistico sono fattori determinanti per l'apprendimento linguistico. Dal punto di vista neuro-linguistico si pone dunque la necessità di volgere lo sguardo verso procedure didattiche che rispettino i processi di direzionalità e bipolarità e aiutino il bambino ad acquisire la lingua attraverso l'esperienza. Il *Flipped Teaching* sembra offrire efficaci risposte alle istanze di rinnovamento e potenziamento del processo di insegnamento/acquisizione delle Lingue straniere mediato dalle tecnologie, propone una didattica improntata all'azione, basata su attività volte al problem solving che agevolano l'interazione sociale e verbale dando da vita alla costruzione di nuovi saperi, sviluppati in una cornice di senso in grado di soddisfare i bisogni reali degli apprendenti.

Alla luce delle riflessioni sopraesposte e coerentemente con i costrutti teorici di riferimento, sono stati formulati i seguenti obiettivi distinti per i docenti

¹⁵ Per lingua bersaglio o target si intende la lingua da apprendere verso cui tende lo sforzo dell'apprendente

di LS in servizio e per gli alunni. Le azioni e gli interventi formativi realizzati nell'ambito di questa ricerca sperimentale hanno seguito due piste parallele, la prima rivolta agli insegnanti con il duplice obiettivo di:

A) intervenire sulla formazione dei docenti fornendo strumenti che consentano loro di addestrarsi ad un uso comunicativo e veicolare della Lingua straniera;

B) condurre gli insegnanti in un percorso d'uso veicolare progressivo della LS sia in classe sia in fase progettuale;

la seconda rivolta agli alunni con l'obiettivo di:

A) mettere in atto strategie di apprendimento autonomo cogliendo le opportunità offerte dalla pluralità di stimoli dati dall'ambiente di apprendimento *Flipped*;

B) migliorare la competenza linguistico-comunicativa in LS;

C) aumentare la motivazione ad apprendere la LS;

D) cogliere le opportunità di apprendimento date da situazioni didattiche personalizzate e accessibili.

Nell'ambito del progetto si è previsto che, a conclusione dell'intervento formativo, i docenti (sia in formazione iniziale sia in servizio) coinvolti manifestassero più alti livelli nelle competenze linguistico-comunicative e digitali e nell'interazione in lingua.

2. La metodologia della ricerca: TELEs

La metodologia di ricerca adottata per portare avanti l'idea progettuale è stata la *Designed based research*. Precisamente nella variante denominata *Tele, Technology Enhanced Learning Environment* (Wang, Hannafin, 2005). Tale metodologia pur avendo uno schema procedurale ben definito possiede anche quelle caratteristiche di flessibilità necessarie alle ricerche educative svolte "sul campo". Essa mira "to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings, and leading to contextually-sensitive design principles" (Wang, Hannafin, 2005 p: 6). Si tratta di un approccio che muove dall'esigenza di dare alle istanze teoretiche una risposta pratica

mettendo insieme il lavoro dei ricercatori e degli insegnanti. Inoltre la DBR così come proposta da Wang e Hannafin, ci è sembrata particolarmente adatta per il tipo di ricerca ipotizzata in quanto particolarmente efficace per esplorare e sviluppare le potenzialità degli ambienti di apprendimento che utilizzano le TIC.

Avanzato per la prima volta da Brown (1992) e Collins (1992) come *designed experiments*, questo paradigma metodologico ha avuto diverse varianti e denominazioni, tra cui, *design research* (Cobb, 2001; Collins, Joseph, & Bielaczyc, 2004; Edelson, 2002), *development research* (van den Akker, 1999), *developmental research* (Richey, Klein, & Nelson, 2003; Richey & Nelson, 1996), e *formative research* (Reigeluth & Frick, 1999; Walker, 1992) le cui variabili sono state riassunte in un *Design Based Research Collective* (DBRC, 2003). Ad accomunare queste questi approcci vi è la necessità di una progettualità nella ricerca, fondamentale per strutturare il percorso metodologico e per realizzare l'intervento educativo da parte dei soggetti coinvolti nel processo. Il paradigma del *Designed Based* si focalizza sostanzialmente sulla relazione sinergica tra ricerca, disegno e costruzione e consente di sperimentare la validità educativa delle pratiche o dei dispositivi didattici collegando la teoria alla pratica didattica, in un processo di scoperta, esplorazione, validazione e divulgazione dei dati (Kelly in Wang & Hannafin 2005). Secondo Wang e Hannafin (2005, pp. 6-7) la metodologia *designed based* è “sistematica, ma flessibile, volta a migliorare le pratiche educative attraverso le fasi di analisi, progettazione, sviluppo e implementazione, basata sulla collaborazione tra ricercatori e professionisti in contesti reali e che consente la progettazione di principi e teorie aderenti al contesto”.

La scelta di questa metodologia ci è sembrata la più adeguata sia rispetto al percorso formativo ipotizzato sia rispetto al contesto individuato, in quanto tale circolarità procedurale ben si adatta alla nostra procedura sperimentale che ha reso possibile la progettazione, attuazione, analisi e riprogettazione di un dispositivo didattico improntato alla metodologia *Flipped* all'interno di un contesto consentendo il raggiungimento degli obiettivi prefissati: lo sviluppo di pratiche educative innovative ed inclusive, la costruzione di un *framework* teorico utile per lo sviluppo di nuovi progetti .

Abbiamo scelto in questa fase di utilizzare lo schema *designed based* perché assicura la sua efficacia e consente di raggiungere la finalità educative che ci si pone, ossia di modificare e migliorare le pratiche didattiche nella classe di Lingua Straniera attraverso le tecnologie, a partire dai presupposti teorici di riferimento e proponendo una riorganizzazione degli ambienti di apprendimento (Pellerey 2005), che, nel caso specifico, sono in linea con quanto proposto dal FT. Di fatto, l'applicazione della metodologia all'interno dello specifico contesto scolastico rende possibile la strutturazione, insieme ai docenti, del percorso didattico "capovolto".

3. I destinatari della ricerca

Le categorie di destinatari di questo lavoro sono tre: 308 Studenti di Scienze della Formazione Primaria, 20 docenti di Inglese in servizio alle scuola Primaria e 185 alunni delle classi terze, quarte e quinte di quattro scuole di Palermo.

Con il primo gruppo di destinatari si è lavorato nell'ambito del Laboratorio di Tecnologie per la didattica del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria LM85bis a partire dal secondo semestre dell'a.a. 2015/2016. Gli studenti universitari, frequentanti il secondo anno del Corso di studi, avevano un'età media di 27 anni se si considera il caso di diversi studenti adulti e di seconda laurea. Quasi essenzialmente donne, gli studenti costituivano un gruppo abbastanza omogeneo per provenienza scolastica, giacché quasi il 78% di essi proveniva dal Liceo Socio-Psico-Pedagogico mentre solo il 12 per cento da Liceo Classico e/o Scientifico; tale aspetto ha reso possibile un livellamento di partenza negli standard di attestazione della competenza linguistica in LS attestata per larga parte tra A2 e B1

La seconda categoria di destinatari è stata costituita da una selezione di 20 docenti di LS in servizio (sui 68 inizialmente individuati per l'azione formativa d'apertura) presso 4 scuole di Palermo (D.D.S. "Ragusa Moleti", I.C.S. "Pestalozzi-Cavour", D.D.S. "Nicolò Grazilli", I.C.S. "Maredolce"), la cui scelta è stata determinata tra quelle che, già sede di tirocinio universitario in convenzione con l'Ateneo di Palermo, hanno dato la loro disponibilità ad ospitare

e attuare la sperimentazione di *Flipped Teaching*. Durante la fase di attuazione in classe delle *Flipped Lesson* sono stati coinvolti 185 bambini di età compresa tra i 7 e i 10 anni distribuiti su 8 classi disomogenee (dalla terza alla quinta). L'età degli insegnanti coinvolti nel progetto risulta compresa tra i 29 e i 54 anni di cui 5 maschi e 15 femmine. Circa la metà (9) ha conseguito la laurea in Scienze della Formazione primaria, un quarto degli insegnanti è laureato in Lingue e un quarto ha conseguito l'abilitazione all'insegnamento attraverso corsi abilitanti ex DM85 o mediante il Piano di Formazione nazionale per gli insegnanti di Lingua Inglese alla scuola Primaria¹⁶.

Dei 20 insegnanti che hanno partecipato ve ne erano sette (7) in possesso di Laurea Scienze della Formazione Primaria, tre (3) in possesso di Laurea in Lingue e letterature Straniere, uno (1) in Pedagogia, uno (1) in Lettere Moderne, otto insegnanti (8) in possesso di Diploma Magistrale. Tutti quanti, eccetto gli specialisti e i laureati in SFP, hanno conseguito l'abilitazione all'insegnamento della Lingua straniera attraverso i percorsi abilitanti del MIUR. Tali percorsi prevedevano il conseguimento di un livello di conoscenza della Lingua attestabile, a seconda delle direttive ministeriali, tra il B1 e il B2. Proprio gli insegnanti veterani, più anziani tra l'altro e in servizio da più tempo hanno manifestato espressamente il loro disagio e il senso di inadeguatezza rispetto al compito che sono stati chiamati a svolgere, ritenendo di non avere un livello linguistico adeguato a quanto richiesto dal proprio ruolo. Sebbene si sia preso atto delle oggettive difficoltà linguistiche degli insegnanti, si è deciso di non abbassare il livello dei test, d'accordo con loro che hanno accettato la sfida di raggiungere un obiettivo ambizioso e si è deciso di mantenere i test al livello standard previsto l'ISE II (B2).

La determinazione di questa compagine ha determinato la convinzione di potersi aspettare di lavorare con un gruppo di persone dal livello di conoscenza della LS medio-alto.

Per quanto riguarda le scuole che hanno aderito all'invito di prender parte

¹⁶ Trattasi del Piano MIUR-PuntoEDU, attuato nel triennio ministeriale Gelmini 2010-2013 e reso operativo per il Ministero dell'Istruzione grazie alla collaborazione dell'ANSAS ex INDIRE (Cfr. Veyrat Rigat, M. - Compagno, G., 2012).

alla sperimentazione, sono state 4 (D.D.S. “Ragusa Moleti”, I.C.S. “Pestalozzi-Cavour”, D.D.S. “Nicolò Garzilli”, I.C.S. “Maredolce”), mentre le classi coinvolte sono state 8. Si veda di seguito la descrizione dettagliata delle scuole (Tab.2):

Istituti o Plessi	Classi coinvolte	Alunni	Insegnanti
Ragusa Moleti	4 B/ 5°	46	5
Pestalozzi-Cavour	3C/ 4 C	50	5
Nicolò Garzilli	3D/ 5F	44	5
Maredolce	4E /5°	45	5

Tabella n. 2 Le scuole coinvolte nella sperimentazione

L’I.C.S. “Pestalozzi-Cavour” è ubicato nel quartiere Villa Tasca-Mezzomonreale, caratterizzato da una popolazione di ceti di livello socio-economico differenziato, con prevalenza del ceto medio. E’ un quartiere in cui a dispetto dello sviluppo edilizio la carenza di infrastrutture e servizi efficienti e gratuiti pesa sullo sviluppo del tessuto socio culturale. E la scuola si trova a far fronte ad esigenze diversificate giacché da una parte è chiamata a soddisfare le esigenze di famiglie che ripongono in essa grandi aspettative; d’altra parte deve farsi carico delle difficoltà di quei nuclei familiari che, per vari motivi, non riescono a sostenere i figli nel loro sviluppo socio-culturale.

L’ I.C.S. “Garzilli” ricade in una delle zone più ricche e sviluppate della città di Palermo. Raccoglie alunni provenienti da ceti medio-alti che appartengono prevalentemente a famiglie di professionisti, alti funzionari, imprenditori, impiegati ed artigiani Sono nella maggior parte dei casi anche famiglie istruite e molto attente all’istruzione dei propri figli ma anche molto impegnate, problematica che si rileva nella le difficoltà relazionali evidenti in un discreto numero di alunni, causate da separazioni dei genitori e dalle situazioni di "solitudine" che scaturiscono di fatto dalle lunghe assenze dei familiari per lavoro e/o altro. Sono presenti in percentuale molto ridotta alunni stranieri e alunni ospitati presso case famiglia. In genere le famiglie sono motivate all’educazione dei figli e alla loro istruzione e nutrono alte aspettative. Chiaramente in questo istituto la componente genitoriale, rappresenta un valore aggiunto che supporta la scuola per tutte le possibili necessità. Inoltre un ambiente di livello culturale

elevato come quello descritto spinge gli insegnanti a stimolare gli alunni, anche quelli con bisogni educativi speciali. Per questo motivo, i docenti fanno riferimento alle TIC ed alle novità digitali il cui uso viene integrato con gli strumenti didattici tradizionali.

L'Istituto "Maredolce" abbraccia il bacino d'utenza dei quartieri Oretostazione e Guadagna. Si tratta di una zona della città di Palermo molto popolosa che si è sviluppata negli anni 50 e che è caratterizzata dalla scarsità di servizi ed infrastrutture sociali e ricreative; in più il tessuto economico basato sul piccolo commercio al dettaglio ha subito negli ultimi anni una pesante battuta d'arresto. Nella zona risiedono molti stranieri pertanto nelle classi si registra un'alta percentuale di alunni non italofoni (prevalentemente magrebini e asiatici) anche di seconda generazione. Proprio per questa ragione e vista la sua allocazione nella zona di Brancaccio, questo Istituto ha una forte vocazione inclusiva. Vengono avviati moltissimi progetti rivolti all'integrazione sociale e culturale e il personale docente è particolarmente sensibile alla promozione di valori quali la convivenza democratica, il rispetto della persona, delle regole e delle istituzioni.

Da questa breve analisi, risulta evidente che le scuole coinvolte nella ricerca presentano fabbisogni educativi specifici e variegati, legati ai diversi contesti, alle differenze culturali, economiche e linguistiche delle aree in cui ricadono. Ciò ha reso necessario l'adattamento da parte degli insegnanti dei pacchetti *Flipped* ad ogni singola classe in cui è stato attivato il percorso, di conseguenza anche gli obiettivi inizialmente fissati sono stati riveduti dagli insegnanti, sebbene sia stato chiesto loro di fissare degli obiettivi minimi sotto ai quali non puntare, cosa che in effetti alla luce dei risultati ha reso possibile una progressione verso gli obiettivi trasversali a tutte le quattro scuole. L'accessibilità dell'apprendimento linguistico infatti è stato uno degli aspetti su cui si è puntato e che ha spinto maggiormente gli insegnanti che si sono trovati a lavorare non con i colleghi del proprio istituto ma con quelli delle altre scuole su classi omogenee. Tutti i docenti sono stati animati dal comune intento di utilizzare il *Flipped Teaching* come strumento per raggiungere tutti gli studenti dando le stesse opportunità e avvicinandoli il più possibile ai traguardi di apprendimento previsti.

4. La scelta del piano sperimentale

Il piano sperimentale realizzato sia con gli insegnanti sia con gli alunni coinvolti nella ricerca è stato a gruppo unico (in tutte le fasi della ricerca con gli studenti di SFP, con i docenti di LS e con gli alunni). Per quanto riguarda la sperimentazione dei pacchetti *Flipped* in classe, il fattore sperimentale è stato fatto agire in due diversi momenti dell'anno. Nella prima parte, a decorrere da settembre 2016, si è proceduto alla rilevazione delle competenze linguistiche in entrata sia dei docenti che dei discenti mediante gli strumenti di valutazione, i test Trinity ISE e GESE, dopo un primo periodo in cui è stata avviata l'attuazione del *Flipped Teaching*, si è lasciato agire il fattore ordinario, ossia la tradizionale pratica glottodidattica adottata dagli insegnanti. La didattica capovolta è stata messa in atto da ottobre a dicembre, quando sono state somministrate le prove relative alle singole attività svolte. Il fattore sperimentale è stato quindi sospeso a dicembre per essere ripreso con un nuovo intervento *Flipped*, tra fine febbraio e fine aprile 2017. Dopo tale periodo sia agli insegnanti che agli alunni sono stati riproposti i Test *Trinity* .

Il disegno a gruppo unico ci ha permesso di raccogliere dati ed informazioni sui processi messi in atto e sugli attori, di seguirne il percorso in maniera analitica, monitorando le attività e le azioni effettivamente progettate e realizzate. Questo tipo di disegno consente di verificare se i campioni progrediscono gradualmente verso gli obiettivi fissati attraverso delle specifiche unità di lavoro (nel nostro caso, i mandati di lavoro e le consegne). Sia gli insegnanti che i bambini, alla fine di ogni incontro dovevano produrre qualcosa, portare a termine un compito attraverso il quale fosse possibile monitorare i risultati effettivamente conseguiti così da rimodulare eventualmente gli interventi successivi. Dopo un momento iniziale di difficoltà, si sono adeguati alla richiesta dei conduttori di sforzarsi di fare uso della LS il più possibile, non soltanto per costruire le *Flipped lesson* ma anche per interagire tra loro. Il continuo esercizio linguistico perpetrato per tutta la durata del laboratorio ha consentito il raggiungimento di effettivi progressi registrati dai test e monitorati da prove in itinere e lavori prodotti. Gli insegnanti che hanno condotto le lezioni *flipped* in classe nello svolgimento del loro compito sono stati supportati dal ricercatore che

ne ha monitorato, attraverso un diario di bordo, la conduzione metodologica, l'uso della LS e la capacità relazionale rispetto al nuovo contesto di apprendimento determinato dalla modalità *Flipped*.

5. L'analisi dei dati con il *mixed method*

In relazione alla tipologia di ricerca, si è ritenuto utile procedere alla raccolta e all'analisi dei dati della sperimentazione adottando l'approccio nato in ambito anglosassone e definito *mixed methods* che ci ha consentito di assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità ai dati raccolti. Tale approccio consente di accostare due metodi di analisi, quello qualitativo e quello quantitativo rendendo possibile, così come sottolinea Guba (1981), rilevare i 4 aspetti che danno rigore all'indagine ossia il valore della verità delle scoperte fatte nel corso della ricerca, l'applicabilità dei dati a contesti analoghi a quello indagato, la consistenza intesa come la variabilità tracciabile e la neutralità, ossia l'oggettività teorica.

In ambito internazionale le possibilità di combinazione e integrazione tra metodi qualitativi e quantitativi già da tempo viene sostenuta da più parti trovando proprio nei cosiddetti metodi o modelli misti una sistematizzazione (Rallis & Rossman, 2003; Tashakkori & Teddlie, 1998; Greene, 2008) che li riconduce al paradigma del pragmatismo (Dewey, 1949a; Dewey, 1949b; Vannini, 2009).

Diffuso è il riconoscimento da parte di numerosi studiosi della compatibilità tra approcci quantitativi e qualitativi (Hammersley, 1992; Brannen, 1992; 2005; Halfpenny, 1997; Tashakkori & Teddlie, 1998; 2003; Mertens, 1998; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Mason, 2006; Irwin, 2006; Greene, 2008) e la constatazione che in molte pratiche di ricerca sono già impiegati e combinati insieme. Nonostante lo sviluppo della ricerca nella direzione dei *mixed methods* si fa risalire agli studiosi Campbell e Fiske che nel 1959, applicarono un tipo di analisi mista nei loro studi di psicologia, il primo articolo in cui compare il termine *mixed methods* si fa risalire a Parkhurst et al. (1972). Sebbene una più significativa diffusione di questi metodi si ha a partire dagli anni '80 (Guba, 1985). Negli corso degli ultimi vent'anni il filone dei metodi misti è stato tracciato

in maniera più incisiva all'interno del panorama della ricerca educativa. Sono apparsi molti lavori seminariali che stanno contribuendo alla definizione di un ambito metodologico preciso e, al contempo, proliferano gli studi empirici improntati ai *mixed method*, non a caso si parla anche di terzo paradigma. Nel 2007 nasce il *Journal of Mixed Methods Research* (JMMR) che raccoglie le pubblicazioni internazionali relative all'utilizzo dei metodi misti di ricerca nell'ambito delle scienze umane. Scopo della rivista è quello di mostrare le situazioni nelle quali questa procedura di ricerca possa essere applicata in modo più efficace e "illuminante", definendone la logica e le problematiche operative (Picci 2012).

Anche la comunità scientifica italiana seppur con un certo ritardo comincia ad interessarsi a questo approccio metodologico che combina la ricerca di matrice razionalistica con quella naturalistica (Guba, 1985) Di fatto l'utilizzo dei metodi misti nella prassi risulta molto più diffusa di quanto non lo sia il dibattito epistemologico. Secondo Montalbetti e Rapetti, (2015, p. 18), infatti, "la pratica precede la sistematizzazione teorica poiché l'esigenza di integrazione è indotta dal confronto con situazioni complesse e multidimensionali difficilmente comprensibili privilegiando un solo approccio che risulta parziale"

Giacché i metodi misti possono assumere varie declinazioni, sta al ricercatore di definire quando e come incrociare i dati qualitativi e quantitativi, valutare la priorità da attribuire ad un metodo rispetto all'altro, decidere se procedere in parallelo oppure in modo consequenziale (Montalbetti e Rapetti, 2015). Gli strumenti scelti e la sequenza con cui sono stati impiegati ci ha consentito di acquisire le informazioni necessarie al proseguimento della sperimentazione e a comprendere l'impatto delle pratiche agite sui soggetti coinvolti nel percorso. Inizialmente sono stati utilizzati strumenti quantitativi, meno invasivi, successivamente, strumenti di natura qualitativa con i quali si è cercato di andare più in profondità. L'interpretazione complessiva dei dati ha tenuto conto della prospettiva di osservazione della ricerca, delle scelte operate e della coerenza con l'impianto procedurale e metodologico e alla qualità del rigore interpretativo.

6. Gli strumenti di valutazione per i docenti e per gli studenti di SFP

6.1 L'ISE TRINITY TEST

Come detto nel precedente paragrafo, le tecniche miste di raccolta dei dati sono tali perché implicano l'impiego di strumenti di varia natura nella prospettiva di una loro integrazione per ottenere una rappresentazione affidabile della realtà osservata (Montalbetti, Rapetti, 2015).

Nello specifico gli strumenti utilizzati sono stati scelti per dare risposte affidabili alle tematiche attorno alle quali è stata avanzata l'ipotesi della ricerca. In prima istanza si è scelto uno strumento capace di informarci in maniera precisa sulla competenze linguistiche dei soggetti coinvolti e di valutare gli effetti prodotti su tali competenze dalle azioni messe in atto durante il periodo sperimentale. In secondo luogo si è scelto uno strumento capace di indagare la dimensione metacognitiva dei docenti, rispetto al loro ruolo, alle pratiche agite, alla ricerca e agli effetti prodotti dalle azioni sperimentali messe in atto.

Lo strumento utilizzato per la valutazione delle competenze linguistiche possedute sia dagli insegnanti sia dagli studenti di SFP all'inizio del laboratorio e all'inizio della sperimentazione in classe è stato il Test Trinity *Integrated Skill for English* (ISE), un esame sulle quattro abilità linguistiche ideato per parlanti adulti e specifico per l'ambito scolastico e accademico. Questo Test è stato scelto perché molto adatto per definire il livello di competenza linguistica dei docenti in funzione dell'ipotesi di ricerca. L'ISE è una prova articolata tesa ad attestare la capacità autentica di interazione in LS e la piena padronanza delle quattro abilità integrate ed utilizzate nei contesti reali, aspetto questo di cui spesso la preparazione linguistica dei docenti risulta deficitaria e che questo lavoro di ricerca mira a superare. La prova si compone di 2 parti, una di *reading and writing* della durata di 2 ore che includono: 2 *Reading tasks* + 1 *Reading into writing task* + 1 *Writing task* e la seconda di *speaking and listening* che include una parte di *Speaking (3 tasks)* e una di *Listening (1 task)* per una durata complessiva di circa 25 minuti ciascuna.

6.2 L'intervista semi-strutturata

Alla tipologia di indagine del questionario, volta ad acquisire dati

quantitativi ne è stata abbinata una seconda tipologia, volta all'acquisizione di dati di tipo qualitativo, l'intervista semi-strutturata, somministrata sia nel corso del laboratorio sia durante la sperimentazione in classe. Questa ulteriore raccolta di dati è stata funzionale alla prima perché non solo ha avvalorato la portata dei risultati ottenuti tramite i test ISE II e ci ha consentito di far luce sui meccanismi e sui processi che li hanno determinati, alla luce della ricerca svolta, ma ci ha permesso anche di fare chiarezza sulla posizione degli insegnanti e di coloro che stanno studiando per diventarlo, rispetto alle tematiche e ai vari aspetti trattati, e di aggiustare in corso d'opera le procedure, in relazione alle richieste e alle esigenze emerse nel corso dei colloqui. L'intervista semi-strutturata (Bichi, 2002) è un colloquio in cui l'intervistatore conduce la conversazione seguendo una traccia o uno schema. L'intervista di tipo semi-strutturato è lo strumento colloquiale più indicato nel caso in cui il ricercatore abbia le idee chiare su quali elementi valutare. Pertanto sebbene questo tipo di intervista non sia rigida e lasci margini di libertà agli intervistati, tuttavia, viene comunque direzionata dall'intervistatore il cui compito è di assicurarsi che vengano affrontati i punti considerati fondamentali per la sua ricerca stimolando l'intervistato ad esprimere la propria opinione sugli argomenti che ha precedentemente selezionato¹⁷. Dal punto di vista strutturale lo strumento di cui dispone il ricercatore è una traccia dettagliata dell'intervista, ovvero una lista di argomenti, organizzati in una serie di domande aperte, sui quali egli dovrà raccogliere tutte le informazioni richieste dal ricercatore "con la facoltà di adattare ai singoli intervistati sia le domande, sia l'ordine in cui le pone "(Pitrone, 1986: 33).

Per la strutturazione dei contenuti e delle domande dell'intervista ci si è, in parte, rifatti al PEFIL, Portfolio Europeo per la Formazione dell'insegnante di Lingue (Diadori, 2010 trad.it). Tale strumento ci è sembrato potesse essere utile al nostro lavoro per la formulazione di quei quesiti attinenti alla consapevolezza

¹⁷ A questo proposito occorre precisare che perché l'intervista venga condotta in maniera pertinente è necessario che l'intervistatore sia ben addestrato, ossia che ben chiari sono gli obiettivi cognitivi e le finalità della ricerca. Per questa ragione, quando si è dovuta somministrare l'intervista agli studenti di SFP, visto l'alto numero (308) si è deciso di ricorrere all'aiuto degli dei tutor di ciascun gruppo a cui è stata affidata la conduzione delle interviste. Ciò è stato possibile grazie al fatto che gli intervistatori erano stati già e resi partecipi della ricerca antecedenti quella di raccolta delle informazioni.

della professione docente, al ruolo delle risorse e degli strumenti nella prassi didattica e alla gestione della classe, nonché per indurre ad una riflessione sul livello di soddisfazione e sulle aspettative professionali degli insegnanti. Quanto alla organizzazione dei testi, si è deciso di adattare le domande ai destinatari per cui per gli studenti di SFP è stata realizzata una intervista leggermente più strutturata con domande a stimolo chiuso e domande aperte, mentre gli insegnanti sono stati lasciati più liberi. Gli *item* trattati nell'intervista saranno ampiamente descritti e commentati nel prossimo capitolo insieme ai dati ottenuti dalle interviste e dai test.

Sono stati individuati sette nuclei tematici attorno ai quali si sono sviluppati i colloqui individuali:

- 1) Interazione in LS
- 2) Interazione tra pari e superamento dei propri limiti
- 3) Flipped teaching
- 4) Focus sugli obiettivi linguistici
- 5) Entusiasmo e gratificazione personale
- 6) Creatività e conoscenza delle risorse didattiche
- 7) Utilizzo delle Tic come supporti glottodidattici accessibili.

Visto il numero degli studenti è stato necessario coinvolgere gli insegnanti e i tutor d'aula, che si sono prestati alla conduzione delle interviste dopo essere stati *istruiti* dal ricercatore circa la linea di condotta da seguire, le tematiche da trattare e l'obiettivo dell'intervista. A tutti è stata fornita la griglia di contenuti da trattare. Il fatto che gli intervistati conoscessero sia il ricercatore che i tutor d'aula ha facilitato la gestione delle interviste in quanto gli studenti si sono sentiti a loro agio con gli intervistatori e hanno collaborato alla definizione delle interviste non opponendo resistenze né mostrando grandi ritrosie per rispondere alle domande.

Si è proceduto alla decodifica delle risposte che sono state analizzate e categorizzate:

INTERAZIONE IN LS

Nella fase iniziale delle interviste l'intervistatore ha fatto un'introduzione preliminare esplicitando ad ogni intervistato lo scopo della ricerca. Le domande poste in essere hanno mirato alla definizione della tematica interazione in Lingua

straniera. Si è cercato di capire quali elementi avessero potuto influenzare positivamente o negativamente l'approccio degli intervistati alla LS. Emerge nella quasi totalità degli intervistati la consapevolezza che il proprio rapporto con le LS è legato al tipo di approccio avuto alla scuola Primaria. Su 308 studenti una percentuale molto risicata, del 27% riferisce di avere avuto esperienze di primo contatto con la lingua a scuola positive “ *ricordo che la mia insegnante ci faceva cantare*”; *avevo una maestra che ci faceva vedere i cartoni animati e poi estrapolava le espressioni da farci imparare...*” tra coloro che non hanno ricordi positivi emerge la poca attitudine verso la lingua da parte degli insegnanti come sottolinea una ragazza “ *mi colpì il fatto che una volta mentre ci stava parlando della città di Londra venne fuori che lei non era mai stata in Inghilterra*” e un'altra *non ci parlava mai in inglese, dovevamo solo imparare a memoria le paroline e i verbi...*” Coloro i quali hanno una buona preparazione linguistica riconoscono, comunque di avere cominciato ad apprendere la lingua da bambini (33%). Se da una parte vi è la consapevolezza che il livello linguistico attuale è il risultato di un percorso di apprendimento che, nel bene o nel male, è stato determinato dal modo in cui è avvenuto il primo contatto con la lingua, tuttavia, in linea generale le interviste raccolte hanno fatto emergere da parte degli studenti di SFP, un senso di insoddisfazione circa il proprio livello di interazione in LS e la difficoltà a mettere in atto autonomamente strategie atte a potenziare le proprie abilità d'uso della Lingua “... *per quanto abbia studiato e conosca le regole non ho mai avuto grandi occasioni per parlare in inglese.*”; “*Una cosa è leggere un libro, cosa ben diversa è intrattenere una conversazione!*” “ *Non penso di essere all'altezza di sostenere una lezione in classe in LS*”. D'altra parte, un numero consistente di studenti si mostra desideroso di trovarsi in occasioni di contatto con la Lingua straniera. Molti studenti hanno manifestato il bisogno di una formazione linguistica universitaria più approfondita capace di dare loro una preparazione autentica. A questo proposito, sebbene le maggiori difficoltà si riscontrano nelle abilità orali, tuttavia la quasi totalità degli intervistati, riconosce che le tecnologie possono essere di grande aiuto per esercitare le proprie competenze linguistiche (si veda il diagramma n.1),

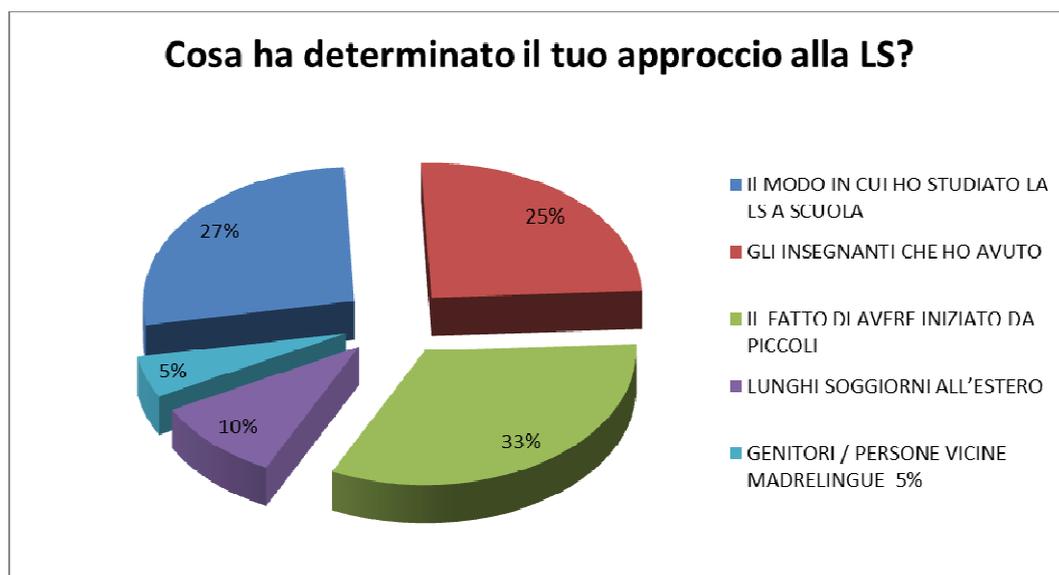


Diagramma n 1 INTERAZIONE IN LS. Risultati delle risposte date alla domanda “Quali sono gli aspetti che hanno maggiormente determinato il tuo approccio alla LS?”

ENTUSIASMO E GRATIFICAZIONE PERSONALE

Obiettivo di questo secondo *item* era di verificare la percezione degli studenti rispetto al percorso formativo in atto, alle dinamiche poste in essere nel Laboratorio di tecnologie e alla capacità di autovalutare i progressi, operando scelte importanti ai fini dell’acquisizione di competenze disciplinari e procedurali necessarie alla professione dell’insegnante.

Al fine di valutare in che misura gli studenti ritenessero di poter modificare le loro abitudini relazionali nell’ambito di studio e lavoro e di quanto questa percezione fosse collegata alla capacità di superare i propri limiti. Alla domanda “*E’ soddisfatto del livello di interazione che è riuscito a raggiungere con i suoi colleghi grazie alle strategie messe in atto per svolgere i compiti dati?*” solo 35% dichiara di esserlo pienamente soddisfatto, il 22 % dichiara di essere soddisfatto solo in parte. C’è chi sostiene che “*la modalità laboratoriale agevola la partecipazione dell’intero gruppo ad interagire nella lingua obiettivo*” di contro chi ritiene di non essere soddisfatto del livello di interazione ha dimostrato maggiori ritrosie a lavorare in gruppo.

Un dato significativo è il fatto che più della metà degli studenti, 201 su 308 (65%) apprezza la possibilità offerta dal laboratorio di interagire con i

colleghi in LS come emblematicamente affermato da una studentessa nel corso dell'intervista *“beh..sì, questo laboratorio, diversamente dagli altri è un'occasione sfidante per mettersi alla prova, misurare la propria competenza linguistica, grazie al confronto costante e al sostegno dei colleghi”*. Permane un numero consistente di studenti (ben 92 su 308) che manifesta un senso di sfiducia nelle proprie capacità, come chi afferma di *“temere di non essere in grado di sostenere una conversazione, meno che mai una lezione in LS”*. Nonostante ciò, un aspetto positivo che viene fuori dalle interviste è il livello alto di aspettative riposte nel percorso formativo posto in essere *“ molto motivante poiché mi sta dando la possibilità di confrontarmi con i miei colleghi; ci aiutiamo a vicenda e cerchiamo di reperire quante più risorse in LS possibile”* e ancora *“ realizzare la video lesson in Inglese è abbastanza complicato... ma decisamente utile per migliorare il controllo della Lingua. Dobbiamo scrivere i testi, controllare che siano corretti, verificare la pronuncia ed assumere la giusta intonazione. Per essere credibili con i fruitori del video dobbiamo prima essere sicuri che il nostro messaggio si sufficientemente chiaro e corretto, Un lavoro massacrante ma decisamente utile”* (si veda il Diagramma n.2).

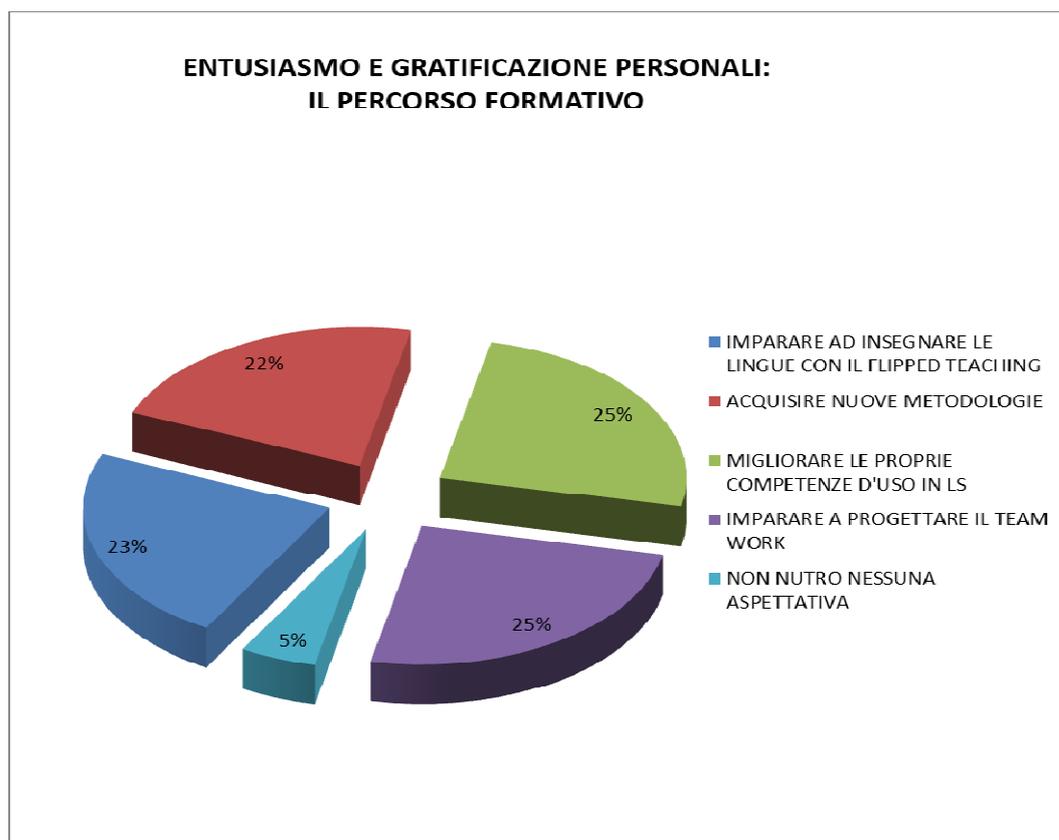


Diagramma n. 2 ENTUSIASMO E GRATIFICAZIONE PERSONALI. Risposte date alla domanda “Parla della tue aspettative rispetto al percorso di formazione che stai facendo?”

FOCUS SUGLI OBIETTIVI LINGUISTICI

Questo è stato per gli Studenti di Scienze della Formazione, probabilmente il tema più ostico su cui esprimersi. Come è facile immaginare, trattandosi di futuri docenti in formazione la loro capacità di focalizzare l’attenzione sugli obiettivi non è ancora perfettamente acquisita o esercitata a differenza dei docenti professionisti, che proprio su questa tematica si sono dimostrati perfettamente a loro agio (come si vedrà nella analisi successiva). Proprio per questa ragione si è ritenuto di dovere dare molto spazio a questo argomento giacché la chiarezza degli obiettivi è aspetto essenziale di una efficace programmazione didattica. Il dato estremamente positivo che le interviste ci hanno restituito è che ad una prevedibile inesperienza nella definizione degli obiettivi disciplinari specifici, fa da contraltare uno spiccato spirito d’iniziativa nell’imparare ad individuarli e una naturale propensione al *problem solving*, agevolata dal lavoro in gruppo. Infatti se

ben 109 ragazzi ammettono di avere difficoltà nel trovare gli obiettivi per la classe target “ *la parte più complessa del lavoro di programmazione didattica è la individuazione degli obiettivi linguistici da perseguire in quanto non basta semplicemente scegliere un determinato argomento, ma bisogna capire come arrivarci...*”Altri ancora (172) ammettono di avere grosse difficoltà ad adattare gli obiettivi al target di riferimento “ *abbiamo perso tempo all’inizio, perché avevamo individuato alcuni obiettivi che solo in seguito abbiamo capito non essere commisurati alla classe su cui intervenire*”. Viste le difficoltà si è cercato di capire quali strategie venissero messe in atto per superarle.

Un numero consistente di studenti, 189 ha sostenuto di essere riuscito a mettere a fuoco gli obiettivi con l’aiuto degli altri “ *ho accettato il feedback dei miei colleghi , della mia tutor cercando di integrarli con ciò che avevo studiato*” . Altri dichiarano di essere arrivati alla definizione degli obiettivi più autonomamente “*individuando documenti utili al mio lavoro* ”. Un numero consistente attinge alle proprie esperienze personali come chi fa il tirocinio o chi ha parenti in età scolare per prendere spunto e informazioni utili. Alcuni studenti che facevano il tirocinio formativo hanno dichiarato di non avere avuto particolari difficoltà proprio in virtù del fatto che avevano fatto esperienza in classe. Altri hanno attinto alle relazioni personali gli spunti necessari per individuare obiettivi didattici come chi dichiara “ *mia sorella va alle elementari ed io spesso la aiuto con i compiti. Guardando i suoi libri ho dato un’occhiata al programma e da lì ho preso spunto per i contenuti da trattare e gli obiettivi su cui lavorare per costruire la Flipped lesson con il mio gruppo*” (Si veda il Diagramma n.3).

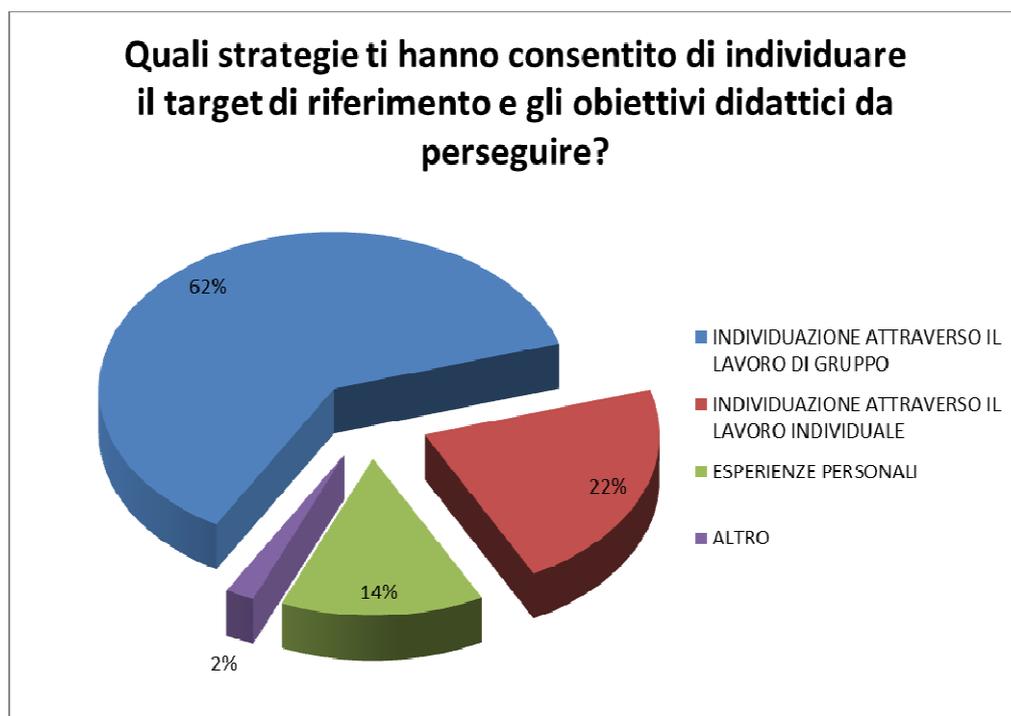


Diagramma n. 3 FOCUS SUGLI OBIETTIVI. Risposte date alla domanda “Nella costruzione delle Flipped lesson, quali strategie ti hanno consentito di individuare gli obiettivi ed il target di riferimento della classe per la quale progettare le attività didattiche?”

IL RUOLO DEL *FLIPPED TEACHING*

Le domande poste in questa parte dell'intervista hanno avuto come finalità: indagare sulla visione della professione dell'insegnante da parte degli intervistati e comprendere le aspettative riposte nel percorso di ricerca nel quale sono stati coinvolti. Inoltre si è cercato di capire in che modo la sperimentazione e l'adozione di metodologie didattiche nuove, interattive, come il *Flipped teaching*, venissero percepite degli studenti dal punto di vista del coinvolgimento personale e nella prospettiva della formazione intrapresa. Si è cercato di capire quali aspetti della professione docente potessero risultare più interessanti e motivanti e quali invece no. Tra i primi, ci sono il piacere di stare con i bambini e di trasmettere agli altri le proprie conoscenze. Altri dichiarano di amare il mestiere dell'insegnante perché è una tradizione di famiglia che si tramanda o perché avendo genitori insegnanti ne hanno ereditato la passione. Un dato interessante è l'alto livello di motivazione degli studenti rispetto al percorso di studi intrapreso (272 studenti) che denota una certa idealizzazione della professione dell'insegnamento, aspetto questo che come vedremo nell'analisi successiva, si

perde quasi del tutto una volta entrati nel meccanismo della Scuola, dove gli insegnanti al contrario degli aspiranti tali, sono molto meno motivati e disincantati rispetto alla professione che ricoprono. Positivo il feedback relativo al progetto laboratoriale. Tra gli studenti, c'è chi ha apprezzato *“conduzione democratica e partecipata del laboratorio “ grazie al quale hanno avuto modo di “imparare a progettare con le tecnologie” (74), collaborando in un clima sereno e di piena operatività con i colleghi e con i docenti. Tra le aspettative che emergono con urgenza vi è quella di “capire come insegnare la LS” (43), acquisire metodologie e strumenti per facilitare l’insegnamento” sperimentare forme di insegnamento nuove ed efficaci (15) (Si veda Diagramman.4).*

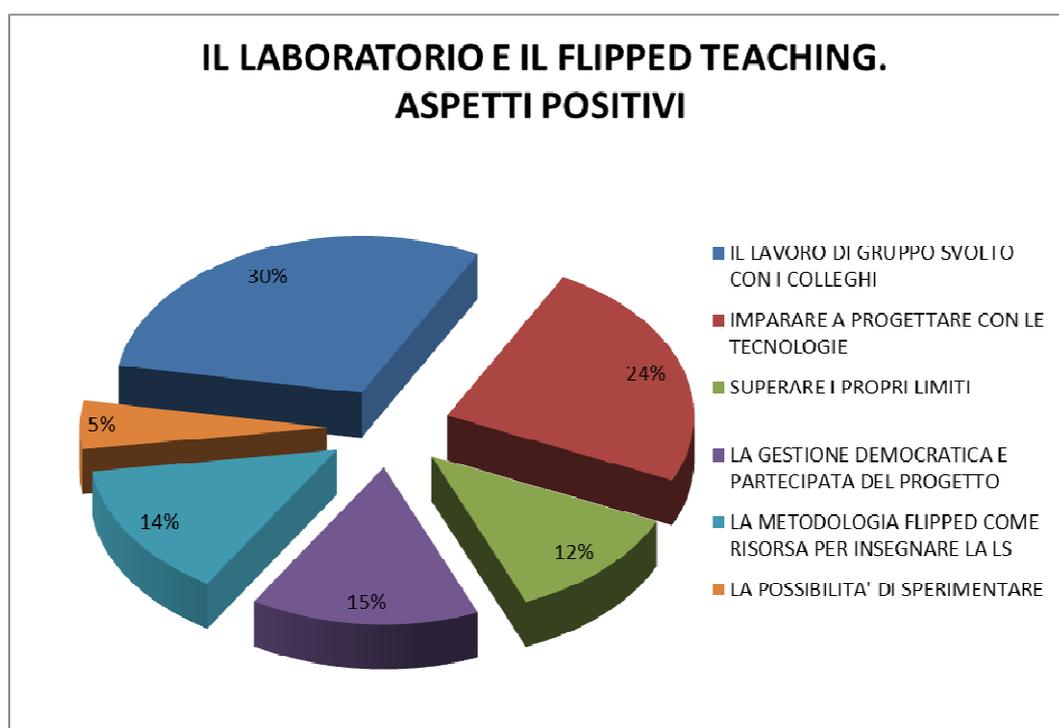


Diagramma n. 4 IL LABORATORIO E IL FLIPPED TEACHING. La domanda mirava a focalizzare l'attenzione degli studenti sulle dinamiche innescate dalla progettazione didattica d'impianto *Flipped*.

CREATIVITÀ E CONOSCENZA DELLE RISORSE DIDATTICHE

Un aspetto rispetto al quale gli Studenti si sono dimostrati particolarmente abili e nel quale hanno avuto modo di sperimentarsi con successo nel corso del laboratorio è proprio quello che attiene alla creatività e alla capacità di reperire

risorse autonomamente. Quasi la totalità degli studenti infatti (289 su 308) ha dichiarato di gradire il tipo di compito richiesto in quanto adatto a stimolare la creatività del docente che deve “*essere una persona dotata di fantasia, (102) e “che si sa inventare sempre cose nuove e divertenti da proporre ai suoi alunni”* . Per quanto riguarda la costruzione delle *video lesson* agli studenti è stata lasciata la facoltà di decidere se utilizzare materiali già esistenti in rete oppure se realizzare di sana pianta il video. I più entusiasti hanno ritenuto estremamente motivante la sfida lanciata.

Quasi tutti i gruppi hanno deciso di creare autonomamente le *Flipped lesson* altri seppur con qualche iniziale remora si sono lasciati trascinare dai compagni di gruppo più intraprendenti, superando le iniziali difficoltà e riuscendo a dare il proprio personale contributo alla creazione dei lavori. E proprio l’utilizzo “didattico” della rete nel contesto del *Flipped Teaching* che è stato accolto positivamente dagli studenti giacché li ha messi di fronte all’opportunità di “*scegliere autonomamente i materiali su cui lavorare*”(86) selezionandoli tra le risorse presenti sul web o costruendoli di sana pianta, rappresentando per la quasi totalità degli studenti un elemento di grande gratificazione e stimolo per gli studenti dal momento che “queste modalità di lavoro creative ci rendono consapevoli e responsabili delle scelte didattiche operate”. Per molti studenti, dalla creatività degli insegnanti, lasciati liberi di scegliere le risorse e le strategie più congeniali agli apprendenti, deriva anche la possibilità di creare un’atmosfera piacevole in classe (90). Alla possibilità di lasciare spazio alla creatività e alla flessibilità degli insegnanti risulta parimenti collegata l’opportunità di creare un’atmosfera piacevole in classe, condizione ritenuta necessaria per un apprendimento sereno (si veda diagramma n.5).

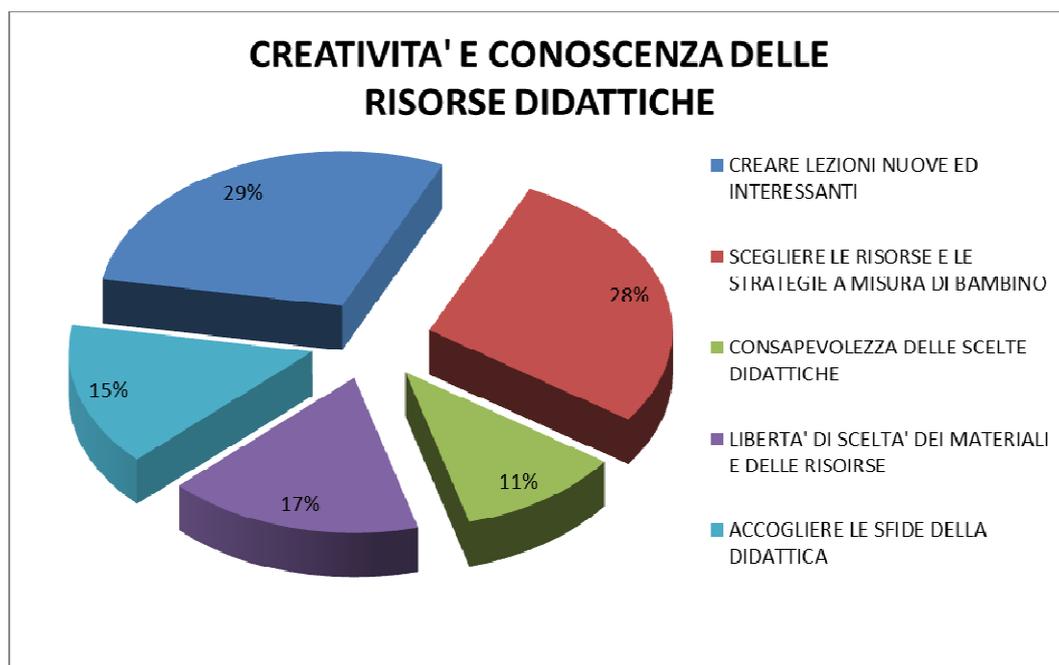


Diagramma n. 5 CREATIVITA' E CONOSCENZA DELLE RISORSE DIDATTICHE.

UTILIZZO DELLE TIC COME SUPPORTI GLOTTODIDATTICI ACCESSIBILI

Si è cercato di evidenziare gli aspetti positivi e negativi dell'utilizzo delle TIC: tra i primi emerge la "quantità di risorse nuove utilizzabili" (92), e la convinzione che esse "agevolano il lavoro dell'insegnante" e che rispettano i tempi di apprendimento di tutti poiché "i video sono davvero efficaci per apprendere le lingue perché puoi vederli e rivederli, ascoltare tutte le volte che vuoi fino a quando non capisci quello che vogliono dire", e che "aiuta(no) a gestire gli errori". Tra gli aspetti negativi che sono stati sottolineati dai ragazzi vi è il timore che la mancanza di dispositivi e apparecchiature possa diventare un fattore discriminante per alcuni alunni, anziché un elemento di inclusione. Per altri l'aspetto negativo dell'uso delle tecnologie sta nel timore che la loro gestione "didattica" possa sfuggire al controllo degli insegnanti e che porti in classe. Altri ancora hanno ammesso di non essere in grado di riconoscere se la lingua usata sia adatta al target di alunni, e di non sapere creare autonomamente le *Flipped lesson*. Una volta individuati *i pro e i contro*, si è cercato di capire quale valore gli studenti attribuissero al ruolo delle tecnologie nella programmazione didattica.

Ancora una volta le risposte si sono concentrate attorno a quattro nuclei concettuali: " favoriscono l'apprendimento autonomo" , "incoraggiano le abilità produttive" , "sono motivanti per gli studenti" (174) ; "stimolano la creatività e l'autonomia" (163).

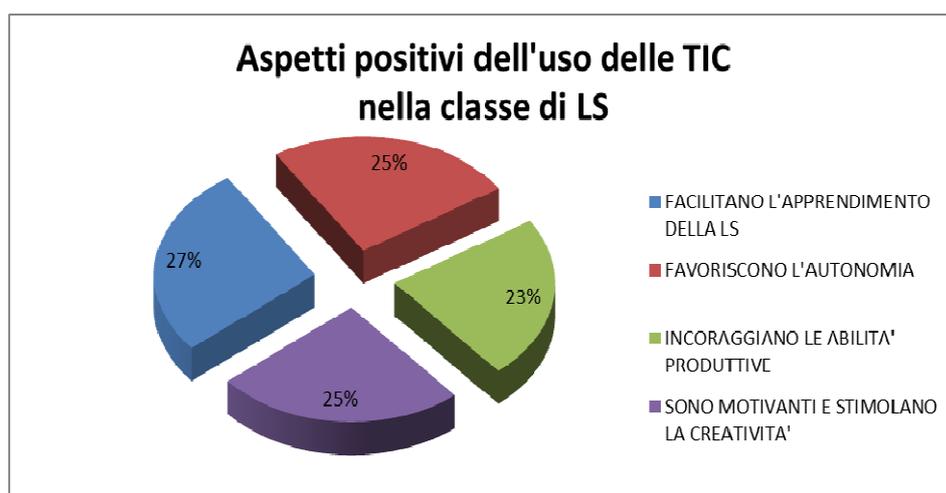


Diagramma n. 6 USO DELLE TECNOLOGIE NELLA CLASSE DI LINGUA. Aspetti positivi che vengono rilevati dagli studenti nell'utilizzo delle TIC.

7. Strumenti per la valutazione degli alunni della scuola primaria

7.1 Il GESE TRINITY TEST

Il *Graded Examination in Spoken English* (GESE) è un colloquio con un Esaminatore Trinity che mira a valutare le abilità orali di *speaking* and *listening*. Il test GESE è articolato in 12 livelli che vanno dal Grade 1 al Grade 12 e segue la progressione dei livelli del *Framework* che va dal livello pre- A1 fino al livello C2. Questo esame mira a valutare le abilità di interazione orale in LS attraverso un colloquio la cui durata e difficoltà aumentano dal primo all'ultimo livello, commisurate all'abilità e alla maturità del parlante.

Volendo specificatamente osservare la curva di potenziamento delle abilità orali degli alunni, prima e dopo la messa in atto della metodologia *Flipped* in classe, abbiamo ritenuto che questo tipo di prova fosse la più indicata a restituirci dei dati utili circa l'apprendimento della LS in relazione alle ipotesi di ricerca e ai percorsi metodologici intrapresi. Sono stati, dunque, somministrati due *Test*

Trinity Gese di livello 1 e 2, uno a ottobre 2016 e l'altro a maggio. Agli studenti di terza e quarta è stato somministrato il test Level 1, mentre agli studenti delle classi quinte, il test Level 2.

8. La costruzione dei pacchetti di *Flipped Teaching*

La prima fase della sperimentazione volta alla progettazione e costruzione dei pacchetti di *Flipped lesson* per le classi di lingue della scuola primaria ha avuto luogo nell'ambito del laboratorio di tecnologie per la Didattica tenuto dalla Prof.ssa Compagno e ha visto coinvolto l'intero gruppo di studenti frequentanti il corso. Trattandosi di un numero consistente di studenti, 308, si è deciso di lavorare suddividendoli in 8 gruppi per 8 classi, ciascuno dei quali coordinato dalla figura del tutor supervisore. Ogni gruppo, inoltre, è stato ulteriormente diviso in 3 sottogruppi di circa 8/6 persone che hanno lavorato insieme per tutta la durata del laboratorio. Nella scelta dei contenuti e dei temi, dei *topics and contents* si è sottolineata la necessità di porsi in una prospettiva di educazione linguistica, cosa che ha rappresentato la vera sfida dell'intero percorso. Progettare una lezione capovolta significa concepire un ampio lavoro di ri-strutturazione dei tempi e delle procedure della didattica con l'intento di rendere il tempo a scuola un vero e proprio laboratorio educativo (nel caso specifico linguistico). Ciò posto, è stato chiesto di portare avanti un progetto didattico dal quale esplicitare una serie di elementi necessari alla corretta strutturazione del compito assegnato.

La costruzione delle attività *Flipped* è stata scandita per fasi cosicché, al termine di ciascun incontro di laboratorio, ogni gruppo ha potuto portare a termine la consegna prevista per quel giorno. A partire dal modello della *Flipped Classroom* (Bergmann & Sams, 2012), abbiamo identificato le due fasi in cui è articolata l'azione didattica in inversioni, la prima, quella del lavoro a casa con la visione del video e la seconda, quella del lavoro in classe in assetto laboratoriale.

Nella fase iniziale del laboratorio è stato necessario fare una lezione introduttiva sulla *Flipped Classroom* o *Flipped Teaching*. Successivamente si è avviata una riflessione circa i nodi critici rilevati nelle classi di Lingua. Si è sottolineata la necessità di condividere dialetticamente le ipotesi di lavoro e di porsi in maniera critica rispetto alla progettazione e sperimentazione delle attività

didattiche poiché si ritiene che lo scambio e la condivisione di saperi ed idee siano elementi arricchenti della professione docente. Trattandosi di un percorso volto al potenziamento delle abilità linguistiche di tutti i soggetti coinvolti, si è proceduto a somministrare un test di lingua, il Trinity ISE II, teso a testare le competenze linguistiche comunicative in entrata degli studenti. Il livello medio/alto (B2) di difficoltà di questo test ha avuto lo scopo di rendere ciascuno consapevole del grado di padronanza linguistica atteso, sin dall'inizio del percorso in modo da monitorare in itinere la progressione verso la metà. Lo stesso test infatti è stato somministrato alla fine del percorso.

A metà percorso è stata somministrata una intervista semi-strutturata sì da conoscere l'orientamento e le attitudini del campione di riferimento rispetto alle tematiche selezionate, di particolare rilievo per la definizione della tesi. Ogni gruppo è stato ulteriormente suddiviso in sottogruppi (A, B, C),

Gruppo	
Sottogruppo:	
Classe :Identificare la classe a cui è rivolta l'attività	
Disciplina	
Obiettivi generali	
Obiettivi specifici disciplinari Stabilire quali sono gli obiettivi dell'attività, gli esiti attesi, cosa ci si aspetta che gli studenti imparino al termine delle attività	
Argomento	
Materiali didattici: Descrivere i materiali che verranno utilizzati, ovvero inserire una lista di link alle risorse utili che gli studenti troveranno in rete.	
Lista degli strumenti (software, app. e piattaforme) Descrivere gli strumenti che verranno utilizzati per la costruzione dei materiali previsti per la prima inversione.	

Tab.3 Griglia progettuale per la definizione del target delle attività Flipped.

ciascun dei quali ha poi scelto una materia e un argomento da trattare, delineandone macro e micro obiettivi. Questi elementi hanno costituito la base comune per la progettazione di una *Flipped Lesson* della durata di 4 ore. Su un totale di 24 sottogruppi si è deciso di far realizzare ad una metà di essi lezioni d'inglese all'altra metà lezioni rivolte alle altre discipline, che prevedessero

tuttavia al loro interno una parte in Lingua Inglese, in modo da attivare una sorta di percorso CLIL.

Il terzo incontro è stato incentrato sull'individuazione degli strumenti multimediali e tecnologici necessari alla realizzazione della *Flipped Lesson*. Come già detto sia nel corso di questa trattazione che altrove, l'efficacia del *Flipped Teaching* così come quella di altre metodologie che fanno leva sulle TIC è tanto più evidente quanto più essa risulta essere il frutto di un preciso disegno didattico pensato e pianificato dall'insegnante con chiari obiettivi educativi. L'utilizzo dei media per proporre un argomento nuovo agli studenti, soprattutto nel caso di alunni molto giovani come nel caso della scuola Primaria, deve essere calibrato sui destinatari rispetto ai quali va scelto il tipo di linguaggio mediatico da utilizzare. Ciò ha comportato un'attenta focalizzazione del target, degli obiettivi di apprendimento da far raggiungere, generali e specifici, del coinvolgimento del docente. Al fine di facilitarne il lavoro agli studenti di SFP è stata somministrata una griglia (Tabella n.3) sulla quale hanno annotato gli elementi necessari per la definizione del profilo della classe. Una volta individuato il fabbisogno formativo della classe prescelta ogni gruppo ha proceduto con la scelta dei materiali video da proporre.

Il passo successivo, utile alla prima inversione, è stato quello della ricognizione dei materiali didattici e dei software/app utili alla preparazione della *video lesson*. La valenza glottodidattica del *Flipped teaching* sta proprio nella possibilità di calibrare le risorse e gli interventi in modo da rendere più facilmente fruibili, grazie al ricorso alle TIC, i contenuti da proporre. Ciò è particolarmente vero con le Lingue straniere, perché la comprensione di un input linguistico da parte degli apprendenti è indissolubilmente legato al modo in cui questo viene veicolato. In questa fase, che nella prassi glottodidattica di stampo comunicativo nozionale/funzionale viene definita di *Presentation*, l'insegnante deve curare ogni aspetto della comunicazione in Lingua, sia esso formale che sostanziale ed è dunque di fondamentale importanza che abbia padronanza sia dei mezzi linguistici che degli strumenti didattici con cui veicolare il messaggio. Inoltre, in questa fase deve procedere in modo da massimizzare l'accessibilità linguistica dei materiali, individuandone criticità e intervenendo per apportare modifiche, su risorse già

esistenti on line, oppure costruendone di nuove (Daloiso, 2014). Nel predisporre la *videolesson* da lasciare come compito per casa (I inversione), sia che scelga di costruire un video originale, o che decida di utilizzare ciò che il web mette a disposizione, in questa fase, l'insegnante deve avere le capacità e le competenze necessarie per scegliere gli strumenti più opportuni al raggiungimento degli obiettivi individuati per la classe scelta, utilizzando un registro linguistico pertinente alle abilità ricettive degli alunni per i quali il video deve risultare sia nella lingua che nei contenuti di un livello leggermente superiore alle loro capacità (Vigostkji, 1934), curando anche aspetti quali la grafica e lo stile delle immagini e dei contenuti che devono risultare facilmente fruibili e appetibili per gli alunni. Date queste indicazioni, la consegna del primo incontro del laboratorio è stata dunque la produzione di:

- Schema progettuale generale.
- Lista possibili materiali.
- Lista possibili software/app e piattaforme di social sharing.

A questo proposito per agevolare la scelta è stata stilata una lista di applicativi Web da visionare ed utilizzare utili per la costruzione e la condivisione dei materiali per la classe, qui di seguito riportati:

Collezione video

Disney Educational Productions <http://dep.disney.go.com/>
Zane Education <http://www.zaneeducation.com/>
Explore.org <http://explore.org/>
Cosmolearning <http://www.cosmolearning.com/>
NeoK12 <http://www.neok12.com/>
YouTube EDU <https://www.youtube.com/education>

Strumenti per “rendere interattivi” video già esistenti

TED-ed <http://education.ted.com/>
VIDEONOT.ES <http://www.videonot.es/>
ZAPTION <https://www.zaption.com/tours>
EDPUZZLE <https://edpuzzle.com/>
EDUCANON <https://www.educanon.com/>

Strumenti per creare immagini interattive

THINGLINK <https://www.thinglink.com/>

Strumenti per la registrazione video o tutorial

EDUCREATIONS <https://www.educrations.com/>

MOVENOTE <https://www.movenote.com/>

SCREENCAST-O-MATIC <http://www.screencast-o-matic.com/>

Strumenti per creare mappe concettuali e mentali

MINDOMO <https://www.mindomo.com/it/>

CMAP <http://cmap.ihmc.us/>

FREEMIND http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main_Page

XMIND <http://www.xmind.net/>

Strumenti per creare presentazioni

PREZI <https://prezi.com/>

Piattaforme di condivisione dei lavori

GOOGLE DRIVE

EDMODO <https://www.edmodo.com/>

WIKISPACES <http://www.wikispaces.com/>

Si è convenuto di utilizzare la piattaforma Google Drive come spazio di condivisione dei materiali e per le comunicazioni tra docenti e studenti. L'incontro successivo è stato dedicato alla progettazione dettagliata della I inversione (la video lezione). Attraverso la costruzione dello *storyline*, la selezione dei materiali informativi, e dei Software/app necessari alla creazione dei materiali, si è proceduto alla realizzazione di una mappa digitale della video lezione utile per avere una visione d'insieme dei documenti e dei materiali utili. Particolarmente efficace in questa fase è stato l'utilizzo delle mappe concettuali digitali realizzate attraverso piattaforme interattive quali Edmodo e Thinklink. Entrambe le piattaforme hanno un accesso gratuito che consente, una volta creato

un account, di usufruire delle molteplici funzionalità di questi siti e di condividere su un ambiente protetto i materiali prodotti. L'utilità della mappa concettuale interattiva è quella di creare una sorta di *storyboard*, che restituisce una visione sintetica d'insieme degli strumenti di lavoro e che raccoglie tutti i testi da utilizzare per la creazione della *flipped lesson*.

Una volta svolto questo lavoro preliminare necessario, gli studenti hanno potuto dedicarsi al vero e proprio *video making*. I successivi due incontri del laboratorio li hanno visti impegnati nelle fasi editoriali di: primo montaggio (*draft editing*) del video, completamento (*editing*) del video e caricamento sulla piattaforma (*publishing*). La realizzazione del video è stata lasciata alla libera creatività dei gruppi, i quali hanno avuto la possibilità sia di creare di sana pianta un video in cui filmavano se stessi che si rivolgevano agli alunni, oppure di utilizzare video già presenti in rete o ancora di costruire video autoriali intervallati da parti contenenti immagini prese dal web. In ogni caso la durata massima del video è stata fissata in 10 minuti al massimo. Quando è stato definito il filmato è iniziata la seconda parte del laboratorio, quella rivolta alla progettazione dettagliata della II inversione. Questa fase ha comportato un grande impegno da parte degli studenti i quali si sono dovuti concentrare nella ideazione e programmazione delle attività didattiche da svolgere in classe, i cosiddetti mandati di lavoro, prevedendo l'alternanza di attività individuali, di coppia e di gruppo.

Nel *Flipped Teaching*, la seconda inversione è quella che ha luogo in classe e rappresenta, a nostro avviso, il momento più significativo dell'intero processo educativo messo in atto in seno a questa metodologia che insiste sull'importanza strategica dell'interazione docente/discente, per attivare processi cognitivi e di rielaborazione personale dell'*input* dato. Nel tempo in classe liberato dall'onere della spiegazione, l'insegnante può dedicarsi all'approfondimento, ai chiarimenti in merito a quanto appreso, agli esperimenti, agli esercizi, alle esercitazioni, ma anche lasciare spazio al gioco e al confronto tra e con gli alunni. Può soprattutto valutare le criticità dei processi di apprendimento, le difficoltà incontrate da ciascun alunno e scegliere che tipo di attività far svolgere in base alle necessità formative dei singoli. In virtù della rilevanza

pedagogica di questa fase, così come concepito dalla logica del capovolgimento è opportuno strutturare il tempo in classe secondo una articolazione precisa. Una delle maggiori obiezioni che viene addotta al *Flipped Teaching* è infatti proprio quella di lasciare troppo tempo al caso e all'improvvisazione. A ben vedere, invece, il *Flipped Teaching* risponde ad un impianto procedurale rigoroso che, se articolato da fasi scandite da operazioni precise, consente di ottimizzare il tempo valorizzando le risorse strumentali a beneficio degli alunni. Serraggiotto sostiene che i nuovi ambienti di apprendimento sono caratterizzati da una lingua non materna che viene utilizzata in maniera veicolare per reperire informazioni (Coonan, Serraggiotto, 2007). L'impostazione laboratoriale della classe di lingua nella quale ha luogo la didattica improntata al *Flipped Teaching*, sfrutta l'uso veicolare della lingua, al tempo stesso mezzo e oggetto dell'apprendimento, che viene sperimentata, esercitata, consolidata; dall'altra, nella fase di studio fuori dalla classe, l'accesso al web, il reperimento di materiali in lingua originale, oltre che di quelli opportunamente preparati dall'insegnante, offrono una varietà di risorse ed *input* linguistici tali che nessuna lezione frontale potrebbe fornire e che favoriscono lo sviluppo delle 4 abilità linguistiche. In classe, le attività volte al consolidamento e all'acquisizione dei contenuti, possono essere presentate sotto forma di task, compiti di realtà cosicché all'insegnante resta da decidere il registro lo stile e la varietà della lingua più adatta ad una situazione data (Compagno, 2017). Tale schema procedurale è assimilabile come già detto nel corso di questa trattazione all'impostazione della didattica degli EAS con cui la metodologia *Flipped*¹⁸ si intreccia dal momento che nella classe di lingua capovolta trovano piena realizzazione situazioni educative *task-based* e *learning by doing* e *learner-centered*. Uno degli elementi fondamentali della metodologia dell'apprendimento situato è il potenziale trasformativo che investe il soggetto che apprendem contesto e contenuti. Ciò risulta particolarmente vero nel caso della glottodidattica dal momento che una delle condizioni essenziali perché si realizzi la didattica comunicativa è la trasformazione della classe di lingua in comunità di apprendimento.

¹⁸ A proposito della metodologia degli EAS (Rivoltella, 2013) e delle connessioni con la glottodidattica comunicativa si rimanda al terzo capitolo di questo lavoro.

Nel proporre la fase degli *homework* in classe si è cercato di guidare gli studenti a seguire lo schema procedurale degli EAS (Rivoltella, 2013) articolato in tre fasi. Seguendo questo schema, dopo la fase anticipatoria a casa, in cui il docente dà l'*input* tematico e gli studenti autonomamente, reperiscono le informazioni si da arrivare in classe preparati sull'argomento dato, ci si è soffermati sulla seconda fase operativa in cui gli allievi, in classe, discutono e portano avanti un progetto con i compagni collaborando attivamente tra loro per risolvere un dato problema o rispondendo a specifici quesiti; infine ci si è concentrati sulla terza fase, *ristrutturativa*, in cui, quando tutti hanno presentato e condiviso il proprio prodotto, l'insegnante fa la sua lezione, chiarendo dubbi, fraintendimenti e aiutando gli studenti a definire i concetti venuti fuori nelle fasi di lavoro precedenti e li incoraggia a "ripercorrere l'iter" verso una trasferibilità del processo in altre situazioni di apprendimento. Ipotizzando una lezione di 3 ore in classe abbiamo stabilito di scandire il tempo con attività così ripartite:

1. *Warm up* (20 minuti)
2. *Feedback* (25 minuti)
3. *Practice* (2 h 15 minuti)

Per ciascuna fase gli studenti hanno costruito, selezionato e adattato materiali e attività seguendo uno schema in cui sono state indicate le azioni del docente e del discente.

8.1 Attuazione in classe

La fase attuativa in classe si è svolta presso quattro scuole Primarie di Palermo, con un gruppo di n. 20 insegnanti di Lingua Inglese e 185 alunni. La realizzazione del percorso è stata resa possibile grazie ad accordi tra il Dipartimento di Scienze Pedagogiche Psicologiche e della Formazione e le Istituzioni scolastiche che ci hanno concesso di entrare nei locali delle scuole e portare avanti il nostro intervento formativo e sperimentale, nonché grazie alla collaborazione dei Dirigenti scolastici, dei docenti coinvolti, del personale Ata, degli alunni e dei tirocinanti che hanno reso possibile la gestione logistica dell'intero percorso formativo.

Gli incontri sono stati 12 in tutto di cui, 2 rivolti esclusivamente ai docenti riuniti in sessione plenaria mentre i successivi 10 sono stati condotti contemporaneamente nelle 8 classi delle 4 scuole, da settembre a dicembre 2016 e da febbraio a maggio 2017. Per ciascuna delle 8 classi sono state previste due diversi interventi di *Flipped Teaching* con uno stacco temporale da dicembre a febbraio.

Nel primo incontro con gli insegnanti sono stati precisati gli obiettivi, le modalità del percorso ed è stata avviata una discussione nel corso della quale ciascun insegnante ha fatto emergere, sulla base della propria esperienza, i nodi critici ricorrenti nell'insegnare la LS. Si è quindi avanzata la proposta formativa ed è stata presentato un PPT sul *Flipped Teaching*. L'incontro si è concluso con un dibattito sulla tematiche proposte. L'impostazione metodologica data a questo specifico intervento con i docenti è stata quella della ricerca-azione. Si è partiti infatti dalla rilevazione di un bisogno, di una situazione critica e di conseguenza si è presentato il progetto sperimentale e la sua messa in atto come azione strategica finalizzata a fornire risposte in termini educativi, a partire dal lavoro sul campo degli insegnanti stessi.

Infine ai 20 insegnanti è stato somministrato il test ISE II, strumento utile a loro stessi perché focalizzato sulle competenze linguistiche necessarie ai docenti di Lingua. Nell'incontro successivo gli insegnanti sono stati divisi in gruppi in base alle classi e a ciascun gruppo sono stati presentati le *Flipped lesson* costruite dagli studenti di Scienze della Formazione. Ad ogni gruppo di insegnanti è stato chiesto di apportare aggiustamenti sui tempi, sulle attività in accordo con le specificità della classe e contesti in cui avrebbero realizzato le attività *Flipped*, così da modificarli rendendole più adatte al profilo specifico di ogni classe. Dall'incontro successivo ha preso avvio la fase attuativa del *Flipped Teaching* in classe. Gli incontri con gli alunni sono stati dieci in tutto per ogni classe della durata di due ore. Si è raccomandato a tutti gli insegnanti e ai tirocinanti di interagire il più possibile in LS.

GIORNO	AZIONI	FINALITA'
20/09/2016	Presentazione dell'ipotesi progettuale come idea di percorso formativo Presentazione della metodologia <i>Flipped</i> ai docenti . Inizio somministrazione Entry test ISE II	Sensibilizzazione e Formazione dei docenti Valutazione delle Competenze in Entrata dei docenti
27/09/2016	Suddivisione in sottogruppi (in base alle classi 3,4,5,), presentazione e assegnazione dei pacchetti Flipped già costruiti, definizione e adattamento al profilo specifico della classi. Discussione	Adattamento delle <i>Flipped Lessons</i> alle classi individuate per la sperimentazione
Dal 04/10/2016 al 14/10/2016	Avvio sperimentazione della metodologia <i>Flipped</i> contemporaneamente nelle 8 classi della 4 scuola Primarie selezionate Presentazione del progetto ai bambini e somministrazione dell'Entry test GESE	Valutazione delle competenze in Entrata degli alunni
Dal 18/10/2016	Attuazione delle <i>Flipped lessons</i> nelle classi (I parte) in 4 incontri in 4 incontri per ogni classe	Esecuzione dei mandati di lavoro e delle attività previste dai pacchetti Flipped
Dal 07/02/2017 al 27/04/2017	Attuazione delle <i>Flipped lessons</i> nelle classi (II parte) in 4 incontri per ogni classe	Esecuzione dei mandati di lavoro e delle attività previste dai pacchetti Flipped
Dal 05/2017 al 22/05/2017	Somministrazione Final Test Gese II (STUDENTI) Somministrazione Final Test ISE II (DOCENTI)	Valutazione delle competenze in uscita Restituzione e commento dei risultati dei Test e della intervista

Tabella 4 Cronoprogramma delle azioni sperimentali condotte in fase di attuazione dei pacchetti *Flipped* in classe.

Anche a tutti gli alunni, è stato somministrato un Entry level test, il Trinity Gese (level 1-2) Test al fine di conoscere la capacità di interazione in lingua di essi prima dell'intervento *Flipped*. Durante gli incontri è stato tenuto un diario di bordo in cui sono stati annotati gli atteggiamenti e comportamenti rispetto al nuovo assetto della classe e al capovolgimento dei tempi della didattica. Le due *Flipped activities* sono state somministrate tra ottobre e dicembre e tra febbraio e aprile. Ciascun pacchetto *Flipped* è stato portato avanti nell'arco di 4 incontri, secondo la scaletta delle attività progettate e ha previsto oltre che la discussione del video visto a casa, una serie di attività e compiti articolati sotto forma di lavori individuali, in coppia e a piccoli gruppi. Nel mese di maggio, al termine della sperimentazione, è stato somministrato nuovamente il Test Trinity Gese level 1-2 all'intero campione di alunni con l'intento di accertare la progressione di

competenza comunicativa a seguito dell'intervento glottodidattico incentrato sulla metodologia *Flipped*.

8.2 Terza fase: revisione dei pacchetti *Flipped*, ricognizione e organizzazione dei dati

La terza fase della ricerca sperimentale si è svolta a partire dal mese di marzo 2017 in parte durante il Laboratorio di Tecnologie per la didattica nel II semestre dell'a. a 2016/2017 e si è protratta fino a settembre 2017. Ad un nuovo gruppo di studenti di Scienze della Formazione che avevano già avuto modo di approfondire la metodologia del *Flipped Teaching* durante l'insegnamento di Didattica della Lingua Inglese da un punto di vista teorico, è stato chiesto di revisionare i pacchetti formativi realizzati dai colleghi dell'anno precedente sperimentati nelle scuole, sulla base delle annotazioni del lavoro svolto dagli insegnanti con i bambini nei mesi precedenti.

È stato fatto un lavoro di revisione dei testi e delle attività incluse nei pacchetti *Flipped* precedentemente realizzati che ha dato vita ad un repertorio di lezioni "pronte all'uso" che saranno a breve messe in rete attraverso un blog. Si è dunque proceduto ad una prima ricognizione dei dati quantitativi e qualitativi raccolti ad una prima organizzazione dei dati grezzi e ad una prima esplorazione degli strumenti con cui elaborare i set di dati: Software Excel per l'elaborazione dei dati quantitativi e per l'elaborazione di tabelle andamentali volte ad evidenziare l'evoluzione dei risultati per le tre categorie di soggetti esaminati, e il software Nvivo (*Non-numerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing Vivo*), un programma finalizzato all'analisi qualitativa computer assistita. Il lavoro con gli studenti si è concluso in questo punto. La sistemazione, l'analisi il confronto e la descrizione dei dati è stata successivamente continuata al di fuori del Laboratorio di Tecnologie per la Didattica dal ricercatore.

9. L'analisi dei risultati degli studenti di SFP LM 85 bis.

Il primo set di dati relativi agli studenti di Scienze della Formazione Primaria è stato somministrato sia all'inizio che alla fine del percorso laboratoriale. Scopo di questa analisi è stato di verificare in che misura l'utilizzo veicolare della LS in fase di progettazione delle attività glottodidattiche, la messa in atto della metodologia *Flipped* e il supporto delle tecnologie potessero modificare positivamente le competenze d'uso della LS.

L'analisi dei risultati ha evidenziato, le criticità legate all'uso della Lingua straniera da parte degli studenti di SFP e si è rivelata di grande aiuto per gli stessi in quanto ha restituito un report diagnostico delle specifiche aree da potenziare o su cui lavorare.

Questo perché la formazione linguistica sia a livello scolastico che universitario risulta ancora troppo deficitaria di reali occasioni di contatto con la lingua obiettivo. Il test ISE prevede una scala di voti positivi espressi attraverso le lettere comprese tra da D a A . Per misurare il possesso di ciascuna abilità sono previste quattro specifiche sezioni. La somma dei voti attribuiti a ciascuna sezione determina o meno il superamento del Test, che viene valutato con i seguenti giudizi:

"Incorrect or no attempted"

"More practice required D"

"Adequate performance C"

"Skilled in this area B"

"Highly skilled in this area A"

Il giudizio si determina sommando i voti ottenuti in ciascuna delle quattro sezioni della prova. In fase di Entrata, su un totale di 308, il test non è stato superato da 47 studenti, mentre in uscita il numero è sceso a 15 per i quali si è resa necessaria la somministrazione di un ulteriore prova di livello inferiore, il Test ISE I (B1). La totalità di questi 15, alla fine della prova è riuscita a superare il test, rispettivamente 2 con giudizio D, 5 con giudizio C, 5 con giudizio B e 2 con giudizio A.

Al di là di questi casi che oggettivamente dimostrano la presenza di una componente di studenti che necessita di una preparazione linguistica in LS più approfondita, in generale il livello di preparazione degli studenti di Scienze della Formazione Primaria si è dimostrato sufficientemente adeguato al modello glottodidattico promosso. Un dato estremamente significativo, rilevato dall'analisi dei risultati dall'inizio alla fine del percorso di formazione, è il sostanziale aumento dei soggetti che si collocano nelle fasce più alte della valutazione e che hanno superato le prove con giudizio A e B, ossia *Merit* e *Distinction*, giacché complessivamente si passa dai 189 studenti del primo test ai 240 del secondo. Nel

test somministrato ad ottobre 2015, ben 159 sono stati i soggetti che non hanno superato la sezione di *speaking* descritta come “*Communicative effectiveness, starting and maintaining a conversation, interacting with another speaker*”, questo numero si è ridotto del 53% nel test finale dove, non superare questa sezione dell’esame, sono solo 78. (vedi tabella n. 5). Un’altra sezione importante relativa all’abilità di interazione orale è “ *Language control, using the appropriate words and grammar accurately*”. Anche in questo caso, se i risultati dei test in entrata hanno registrato 120 studenti che non hanno superato le prove, nella prova finale questo numero si riduce a 80. Di contro nella stessa sezione aumenta, tra la prima somministrazione e la seconda, il numero di studenti che ottiene voti alti (A e B). Passano da 28 a 41 quelli che ottengono uno *scoring* B e da 20 a 36 quelli che ottengono A.

Trinity test results ISE II (B2) - Studenti di Scienze della Formazione II ANNO (n. 308) Risultati Prove Sezione SPEAKING

Communicative effectiveness, starting and maintaining a conversation, interacting with another speaker			
	ott-15	mar-16	
Incorrect or no attempted	43	13	-70%
More practice required - D	159	78	-51%
Adequate performance - C	56	116	107%
Skilled in this area - B	30	62	107%
Highly skilled in this area - A	20	39	95%
	308	308	

Tabella n. 5 Nella tabella sono riportati gli esiti della prova di *speaking* volta a testare la “*Communicative effectiveness, starting and maintaining a conversation, interacting with another speaker*”. Si noti il netto capovolgimento del numero di studenti che passa, da una netta maggioranza nei voti più bassi della prima prova, ad una netta maggioranza nei voti più alti .

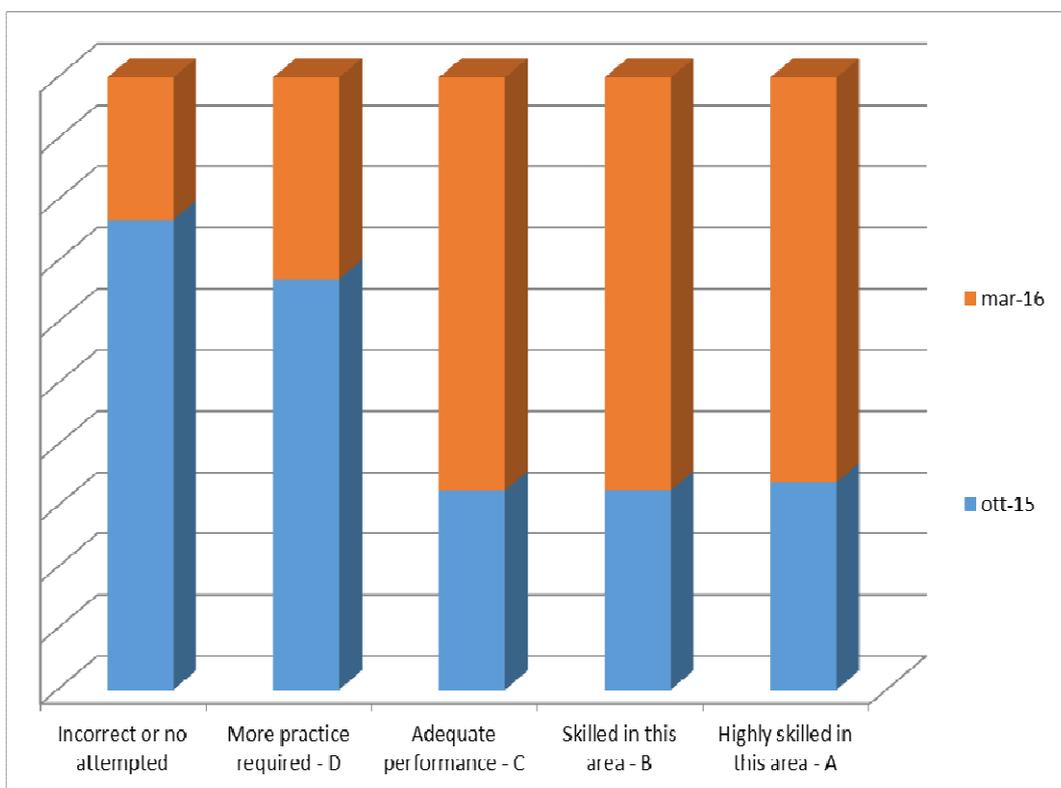


Grafico n.1. L'ideogramma che illustra la variazione andamentale delle performances degli studenti di SFP, relativamente alla prova “*Communicative effectiveness, starting and maintaining a conversation, interacting with another speaker*”, sostenuta all’inizio del percorso di formazione Flipped e alla fine.

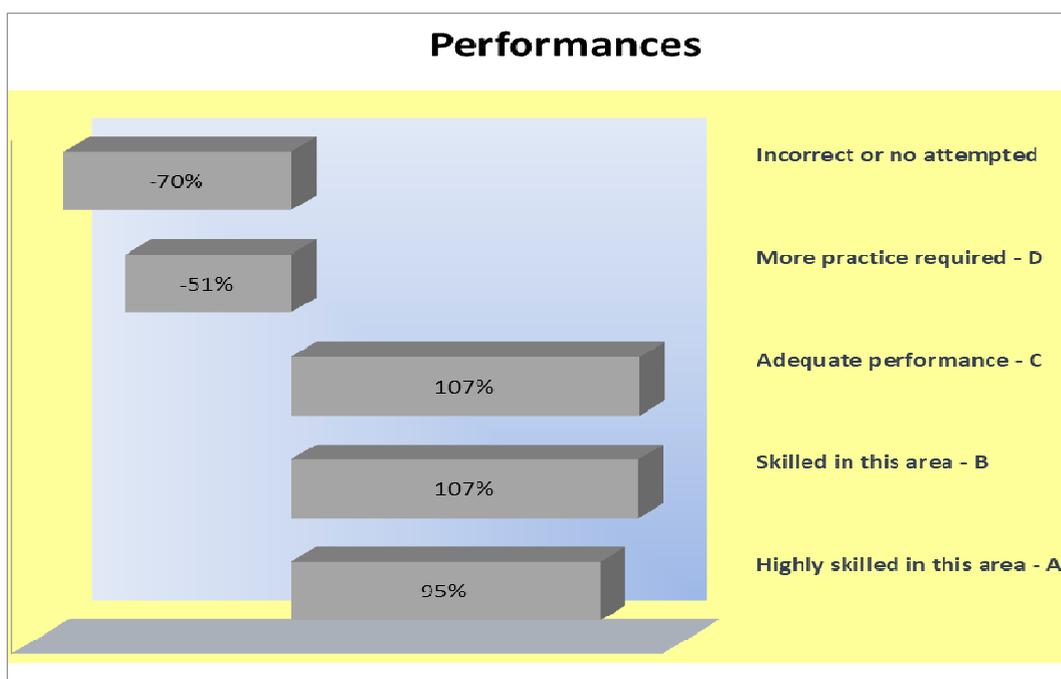


Grafico n. 2 Qui si mostrano i dati percentuali di incremento e decremento rispetto ai risultati delle due somministrazioni, relativi alle performance “*Communicative effectiveness, starting and maintaining a conversation, interacting with another speaker*”.

Qui di seguito si riporta la sintesi (tabella n. 6) dei risultati ottenuti dai 308 studenti nelle singole aree e il confronto tra i numeri delle due prove somministrate ad ottobre 2015 e a marzo 2016, rispettivamente all'inizio e alla fine del percorso laboratoriale che dimostra un sostanziale miglioramento dell'uso della LS da parte dei partecipanti a seguito della sperimentazione *Flipped* attuata sia nella quantità di studenti che migliorano il loro Inglese che nella qualità dell'uso integrato delle 4 abilità.

Trinity test results ISE II (B2) - Studenti di Scienze della Formazione II ANNO (n. 308)

Test somministrati all'inizio dei percorsi di formazione (Ottobre 2015 e Marzo 2016)

	Incorrect or no attempted			More practice required D			Adequate performance C			Skilled in this area B			Highly skilled in this area A		
	ott-15	mar-16	△%	ott-15	mar-16	△%	ott-15	mar-16	△%	ott-15	mar-16	△%	ott-15	mar-16	△%
READING															
Reading for many ideas	n.a.	n.a.		50	30	-40%	110	80	-27%	93	133	43%	55	65	18%
Reading carefully for facts or information	5	5		78	35	-55%	110	84	-24%	75	123	64%	40	60	50%
Reading carefully for details, working out meaning of unknown words	10	5	-50%	80	40	-50%	93	83	-11%	88	140	59%	37	40	8%
WRITING															
Reading for writing using information from the text	19	9	-53%	100	63	-37%	103	116	13%	61	79	30%	35	41	17%
Organising your texts logically and clearly	22	13	-41%	105	75	-29%	83	120	45%	58	79	36%	40	51	28%
Language control use the appropriate words and grammar accuracy	27	15	-44%	111	62	-44%	93	131	41%	44	59	34%	33	41	24%
Task fulfilment answering the question fully and appropriately	25	14	-44%	113	52	-54%	85	125	47%	52	74	42%	33	43	30%
SPEAKING															
Communicative effectiveness, starting and maintaining a conversation, interacting with another speaker	43	13	-70%	159	78	-51%	56	116	107%	30	62	107%	20	39	95%
Interacting listening showing that you understand and follow other speakers	47	10	-79%	169	110	-35%	43	90	109%	30	50	67%	19	38	100%
Language control using the appropriate words and grammar accurately	43	30	-30%	120	85	-29%	95	122	28%	28	41	46%	22	30	36%
Delivery using clear and understandable pronunciation, stress and intonation	52	37	-29%	106	80	-25%	82	102	24%	48	59	23%	20	30	50%
LISTENING															
Listening for the main ideas and for details	15	8	-47%	123	47	-62%	103	158	53%	42	54	29%	25	41	64%
Listening for information	25	15	-40%	142	88	-38%	79	115	46%	39	52	33%	23	38	65%

Tabella n. 6 Confronto tra il piazzamento ottenuto dagli Studenti di SFP, nei due test

sostenuti a maggio 2015 e a marzo 2016, rispettivamente all'inizio e alla fine del percorso di formazione al *Flipped teaching*, in ciascuna delle prove previste dai TEST ISE, per la quattro sezioni *Reading, Speaking, Writing, Listening*.

10. L'analisi dei risultati delle prove dei docenti di LS con l'ISE II

Come agli studenti di Scienze della Formazione Primaria, così anche agli insegnanti delle quattro scuole Primarie che hanno partecipato alla sperimentazione è stato somministrato il Test ISE per verificarne le competenze linguistico-comunicative sia all'inizio del percorso laboratoriale sia alla fine della sperimentazione del *Flipped Teaching* nel corso dell'anno scolastico. Nello specifico si è cercato di focalizzare l'attenzione su come tale metodologia che presuppone l'uso veicolare della LS possa determinare miglioramenti significativi delle competenze d'uso da parte degli insegnanti, determinando altresì delle ricadute positive sulla qualità della didattica.

I risultati dei test effettuati ad ottobre 2016 hanno effettivamente fatto emergere un quadro poco confortante, visto che un percentuale consistente di insegnanti ben il 65% (13 su 20) non è riuscita ad ottenere punteggi oltre la sufficienza, mentre sono solo due coloro che mostrano competenze molto alte in tutte le diverse aree dei test ISE (si vedano ad esempio nella tab. 7 rispettivamente, la somma degli insegnanti che hanno ottenuto il punteggio Fail e D, nella sezione *Speaking* e il numero di insegnanti che hanno ottenuto il punteggio più alto A, in tutte le sezioni.)

L'analisi puntuale delle singole sezioni ha restituito dati non confortanti rispetto a tutte quattro le abilità. Nella sezione *Communicative effectiveness, starting and maintaining a conversation, interacting with another speaking* relativa all'abilità di espressione orale (*speaking*) ben 4 insegnanti (il 20% del totale) non riescono a superare il test (*incorrect or not attempted*) e ben 8 (40%) lo superano con giudizio appena sufficiente (*more practice required*). Difficoltà si incontrano anche con l'esercizio della abilità di scrittura: si noti ad esempio, la sezione *Organising your text logically and clearly*, dove ben 4 docenti non superano la prova e 7 (35%) la superano con necessità di maggiore pratica. Si veda a questo proposito la tabella 7, di seguito riportata:

Trinity test results ISE II (B2) - Insegnanti LS della scuola Primaria (n. 20)

Test somministrati all'inizio del percorso di sperimentazione di Flipped Teaching (Ottobre 2016 e Maggio 2017)

	Incorrect or no attempted			More practice required D			Adequate performance C			Skilled in this area B			Highly skilled in this area A		
	ott-16	mag-17	Δ%	ott-16	mag-17	Δ%	ott-16	mag-17	Δ%	ott-16	mag-17	Δ%	ott-16	mag-17	Δ%
READING															
Reading for many ideas	n.a.	n.a.		5	3	-40%	8	6	-25%	5	8	60%	2	3	50%
Reading carefully for facts or information	n.a.	n.a.		4	2	-50%	11	7	-36%	3	7	133%	2	4	100%
Reading carefully for details, working out meaning of unknown words	n.a.	n.a.		5	2	-60%	10	8	-20%	3	5	67%	2	5	150%
WRITING															
Reading for writing using information from the text	n.a.	n.a.		6	2	-67%	9	6	-33%	3	8	167%	2	4	100%
Organising your texts logically and clearly	3	1	-67%	6	3	-50%	7	6	-14%	2	6	200%	2	4	100%
Language control use the appropriate words and grammar accuracy	4	2	-50%	6	4	-33%	5	3	-40%	3	8	167%	2	3	50%
Task fulfilment answering the question fully and appropriately	4	2	-50%	7	4	-43%	5	6	20%	2	4	100%	2	4	100%
SPEAKING															
Communicative effectiveness, starting and maintaining a conversation, interacting with another speaker	4	2	-50%	8	3	-63%	4	7	75%	2	4	100%	2	4	100%
Interacting listening showing that you understand and follow other speakers	4	1	-75%	9	4	-56%	3	7	133%	2	5	150%	2	3	50%
Language control using the appropriate words and grammar accurately	4	1	-75%	8	4	-50%	4	7	75%	2	4	100%	2	4	100%
Delivery using clear and understandable pronunciation, stress and intonation	4	2	-50%	9	3	-67%	4	6	50%	2	5	150%	2	4	100%
LISTENING															
Listening for the main ideas and for details	0	0		5	2	-60%	5	4	-20%	5	7	40%	5	7	40%
Listening for information	3	1	-67%	4	2	-50%	9	7	-22%	2	5	150%	2	5	150%

Tabella n. 7 Confronto tra i giudizi ottenuti dai docenti nell'Entry Test e nel Final Test, nelle diverse prove di abilità.

Nella tabella in orizzontale vengono riportate le quattro sezioni del test ISE e le relative prove di abilità sulle quali misurarsi, in verticale il giudizio attribuito alla singole performance. Due colonne in parallelo, sotto ogni giudizio, riportano le variazioni occorse tra le due somministrazioni, mettendo a confronti il numero dei docenti piazzatosi in ciascuno dei 5 giudizi previsti dal Test.

Si veda anche la sezione *Reading*; le difficoltà iniziali, emergono anche

nelle prove di lettura, abilità “passiva” ossia che non implica un atto linguistico prodotto dal parlante e che quindi per certi versi più risultare più semplice da acquisire. Come si può notare nella tabella n.1, non vi sono stati problemi con la lettura superficiale dei testi volta alla comprensione generale del testo, infatti la sezione *Reading for many ideas* è stata superata dalla totalità degli insegnanti. Diversamente, nella lettura intensiva che implica una maggiore attenzione alla sintassi e un vocabolario più ampio – verificata attraverso le due prove successive infatti - 5 docenti hanno avuto difficoltà.

Tuttavia, analizzando delle prove, risulta estremamente significativa, ai fini dell'intervento attuato con il *Flipped teaching*, ciò che si verifica nella prova di *Speaking* volta a sondare l'effettiva capacità comunicativa del parlante in termini di vivacità interazionale e tenuta del livello della conversazione (*Communicative effectiveness, starting and maintaining a conversation, interacting with another speaker*), dove si assiste ad un netto ribaltamento tra le performances iniziali e quelle finali. Si veda il grafico n. 3

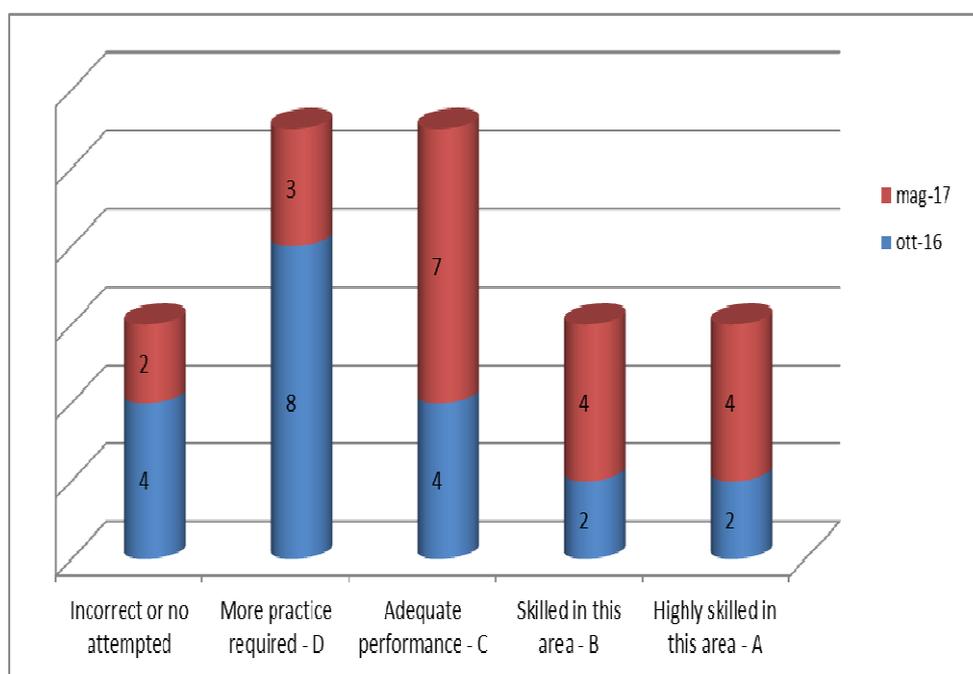


Grafico n.3 Ideogramma che indica il numero dei docenti e il voto ottenuto, nei due periodi di somministrazione dei test ISE II.

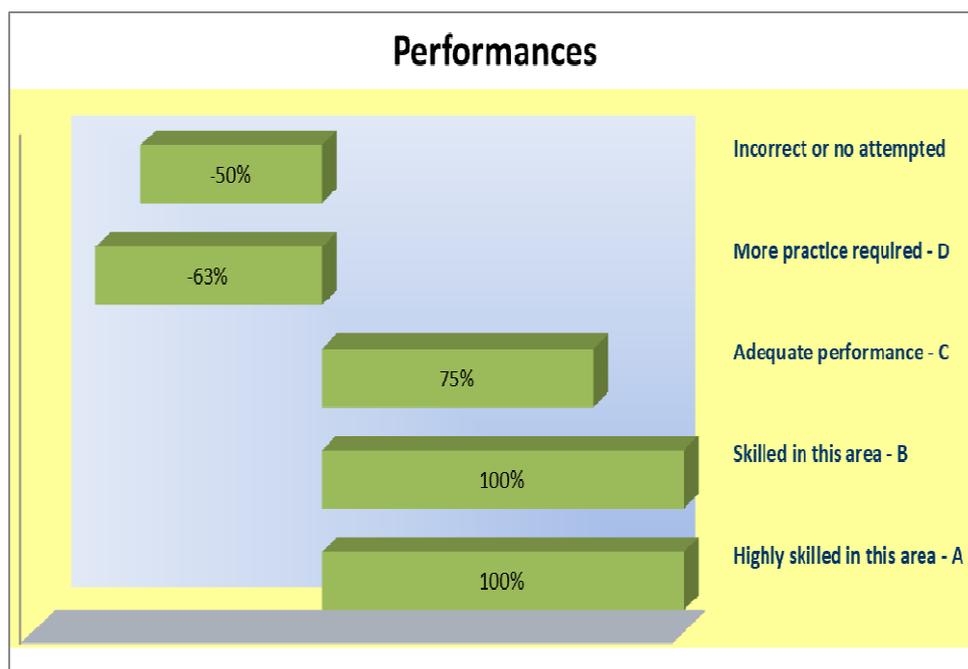


Tabella n. 8 Variazione andamentale percentuale delle performance dei docenti nelle prove dell' Entry test ISE II e del Final test ISE II.

Come si può notare, la situazione, iniziale che, come detto, evidenziava grosse difficoltà da parte dei docenti nell'interazione orale, subisce una evoluzione significativa, sia dal punto di vista qualitativo, sia da quello quantitativo tanto da farci ragionevolmente affermare che il miglioramento delle capacità d'interazione orale dei docenti registrato nel corso dell'anno in cui viene fatto agire in classe il metodo *Flipped* sia frutto, sostanzialmente del *Flipped teaching* che mette l'interazione in LS al centro della pratica didattica. Infatti ben diversi sono i risultati dei test effettuati a Maggio 2017 in cui si assiste non solo ad un aumento del numero di docenti che riesce a superare le prove, ma anche ad uno spostamento verso i punteggi più alti. Si veda ad esempio la netta progressione della qualità della produzione orale che viene fuori dai test effettuati a maggio dopo il lungo periodo di *Flipped Teaching* durante il quale gli insegnanti si sono sforzati di utilizzare la LS in maniera veicolare. A trarre beneficio dall'uso della Lingua in classe sono stati tutti gli aspetti della lingua: la comprensione accurata dei testi scritti migliora, rispettivamente con un passaggio da 15 a 18 docenti che superano le prove con i punteggi più alti (tab. 7). Mettendo a confronto i risultati delle prove effettuate ad ottobre e a maggio si assiste ad un netto decremento del numero di insegnanti che falliscono le prove o le superano con un voto basso ad

un incremento verso i punteggi più alti. Si veda come la percentuale di insegnanti che non superano il Test a maggio, si riduca del 50%, quella di coloro che necessitano *more practice*, del 63% mentre si assiste ad un netto incremento delle percentuali degli insegnanti che si ottengono punteggi alti (si veda tab. 8) . In generale, a migliorare sono tutti gli aspetti della lingua *fluency*, *accuracy*, *intonation* e *pronunciation*.

10.1 L'intervista semi-strutturata somministrata ai Docenti

A partire dal mese di novembre, quando la sperimentazione dei pacchetti *Flipped* era già stata avviata, è iniziata la somministrazione delle interviste agli insegnanti, condotte nell'arco di due settimane dal ricercatore nei diversi plessi coinvolti. Come per gli studenti, l'obiettivo dell'indagine è stato quello di spingere l'intervistato verso l'osservazione critica di sé e del proprio agire rispetto alla metodologia proposta e a esplicitare gli esiti di questa riflessione. Anche in questo caso ci si è ispirati al modello offerto dal PEFIL, che offre una organizzazione dei contenuti in progressione che ci è sembrata potesse essere adatta al tipo di indagine che si intendeva fare. Le tematiche trattate per tanto sono state le stesse, sebbene con gli insegnanti sia prevalsa una maggiore consapevolezza critica del proprio ruolo dettata dalla esperienza pratica in un'ottica meno idealizzata rispetto a quella delineata dagli studenti di SFP. Questa constatazione ha determinato da parte del ricercatore un diverso approccio con gli intervistati e il tipo di domande da sottoporre. Giacché le criticità legate all'insegnamento della LS erano già state rilevate nella fase di presentazione del percorso sia dal punto di vista metodologico, quando sono stati esplicitati i presupposti da cui si è partiti, sia linguistico, attraverso i risultati degli *Entry test ISE II*, si è ritenuto di non soffermarsi ulteriormente su questi aspetti negativi. Piuttosto, si è deciso di condurre le interviste in maniera neutra con un chiaro intento esplorativo ma, altresì, rendendo gli intervistati partecipi e coautori del percorso sperimentale che si stava attuando in classe, con l'obiettivo di indurre gli insegnanti attraverso la riflessione e l'autovalutazione non tanto a cogliere gli aspetti lacunosi del loro modo di insegnare quanto ciò che di potenzialmente buono vi è nel *Flipped teaching* per migliorare la propria didattica, in termini di

efficacia e gratificazione. L'esperienza professionale dunque è stata l'elemento catalizzatore da cui si è partiti per fare emergere le tematiche di specifico interesse alla ricerca.

INTERAZIONE IN LS

Per focalizzare l'attenzione sul ruolo della Lingua in classe, ad esempio, si è partiti con domande quali "Ricorda come Sue esperienze positive di apprendimento delle lingue straniere?"; "Quali aspetti dell'insegnamento della lingua straniera Le interessano maggiormente?" Da queste domande è emerso che per la maggior parte degli insegnanti il ricordo positivo è legato ad esperienze di tipo "comunicativo" (20%), "...*la mia insegnante* ci faceva cantare, facevamo delle recite"; "la mia insegnante ci faceva giocare per imparare i verbi." Altri indicano come elementi positivi dell'approccio alle LS gli insegnanti avuti che hanno contribuito a far nascere l'interesse per le lingue straniere oltre che fornire buone basi (20%). Mentre si registra una scarsa fiducia nell'istruzione universitaria, che solo dal 10% degli intervistati viene ritenuta determinante per la propria formazione. Altri attribuiscono la loro preparazione a percorsi di studio extra scolastici e soggiorni all'estero (diagramma n. 7). Gli aspetti negativi rilevati sono invece legati ad un metodo di trasmissione della lingua poco coinvolgente (30%), ad insegnanti poco preparati (20%) "ricordo che la mia prof. non parlava mai in Inglese", o incapaci di instaurare una relazione serena con gli alunni (20%), altro aspetto negativo viene considerato la poca pratica (30%).

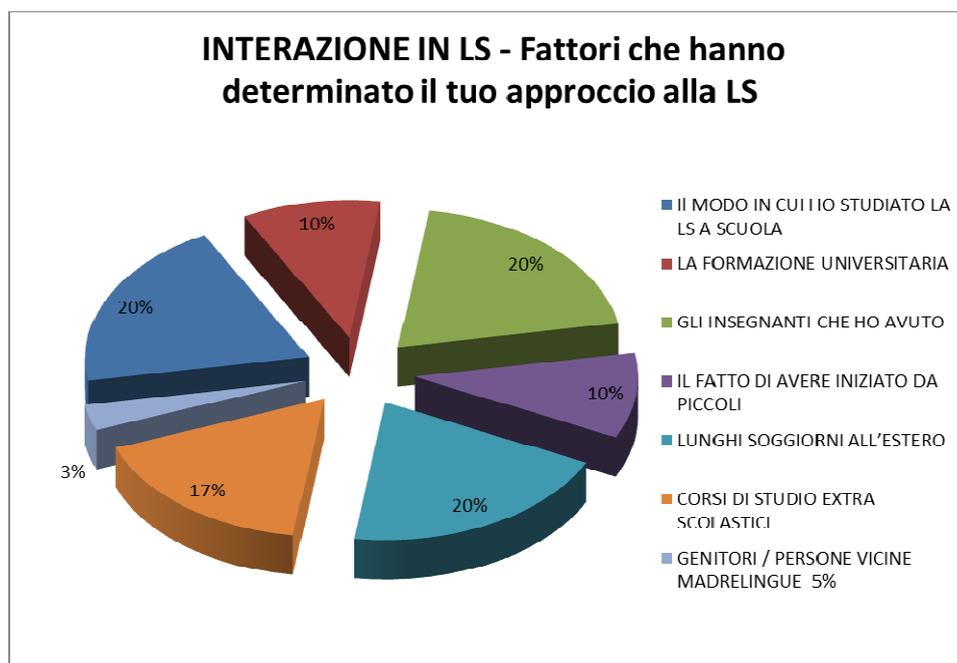


Diagramma n. 7 INTERAZIONE IN LS. Fattori personali che hanno inciso sull'approccio individuale e sulla conoscenza della lingua straniera.

ENTUSIASMO E GRATIFICAZIONE PERSONALE

Le domande di questa sezione dell'intervista riguardano le "riflessioni personali". Questa sezione è stata pensata per aiutare il soggetto coinvolto nella sperimentazione a riflettere su questioni generali relative all'insegnamento; si è cercato di indagare sulle aspettative degli insegnanti, sulle loro esigenze, ma anche si è puntato ad conoscere la loro opinione rispetto agli aspetti didattici del *Flipped teaching*. Si è partiti in maniera molto generica volgendo la discussione verso argomenti concernenti la professione docente nei suoi aspetti più generali, quali di indicare ciò che ritenuto piacevole e rilevante nel proprio lavoro. A questo proposito, dalle risposte emergono quattro categorie principali che sono "insegnare la Lingua Straniera", "educare alla diversità attraverso il codice linguistico", "il contatto con i bambini", "trasmettere ciò che si conosce agli altri", mentre solo 2 insegnanti affermano che l'aspetto più interessante del loro lavoro è proprio "l'insegnamento di una lingua straniera". Non a caso a dare queste risposte sono due insegnanti specialisti di LS, abilitati all'insegnamento della LS alla secondaria, ma vincitori di concorso su posto comune alla Scuola Primaria (Si veda il diagramma n.8)

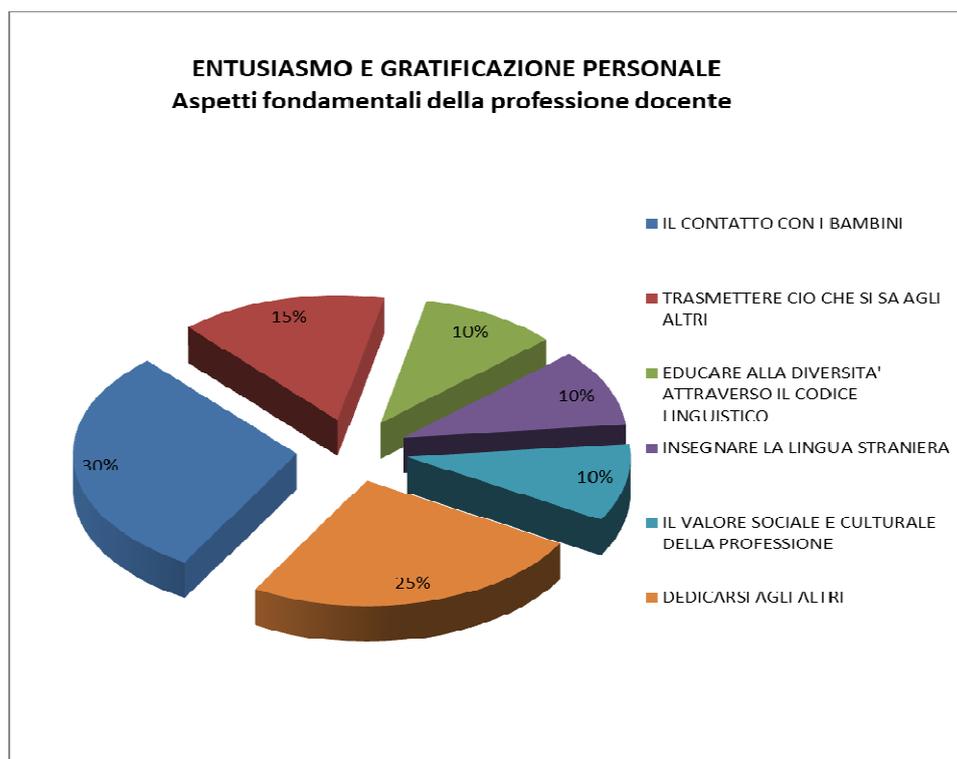


Diagramma n. 8 ENTUSIASMO E GRATIFICAZIONE PERSONALE.

Il grafico riporta la ripartizione in percentuale delle risposte date dai docenti alla domanda “Quali ritieni che siano gli aspetti più importanti o più gratificanti del tuo lavoro?”

Un'altra questione ha invece riguardato l'esplorazione delle strategie più efficaci per interagire in LS in maniera significativa in classe. Queste le risposte date; la maggior parte degli insegnanti ritiene che “il modo adatto in cui vengono presentati i contenuti”, sia fondamentale per una efficace interazione e comprensione da parte degli alunni (40%); Ben 9 insegnanti hanno evidenziato l'importanza “di mettere il contenuto dell'insegnamento in relazione con le conoscenze pregresse (e le precedenti esperienze vissute dagli alunni)” (45%); altri sottolineano la necessità di “interagire nella lingua obiettivo per agevolare la partecipazione alle attività in classe” (17%) ; Ma il dato senza dubbio interessante che emerge in questa fase dell'intervista è l'alto numero di insegnanti che riconoscendo il valore glottodidattico delle TIC, ritengono di volervi fare ricorso per condurre le attività in classe (60%). Gli stessi ammettono che le attività *Flipped* in atto, stiano dando loro prova dell'efficacia didattica delle tecnologie nella classe di Lingua e degli effetti positivi sulla qualità generale dell'interazione in LS.

FOCUS SUGLI OBIETTIVI LINGUISTICI

Nella definizione degli obiettivi linguistici a differenza che per gli studenti i SFP che vista l'inesperienza sul campo hanno mostrato diverse incertezze, è emersa la professionalità dei docenti che quali hanno dimostrato di avere competenze necessarie per definire gli obiettivi linguistici previsti dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum (Legge 107/2015). Piuttosto si è cercato di capire in che modo tali competenze potessero condurre alla definizione di percorsi di apprendimento personalizzati e situati nella cornice della metodologia della didattica capovolta. Si è inoltre cercato di individuare le strategie e le risorse più adatte all'introduzione del *Flipped model* nella prassi didattica. Dall'osservazione dei comportamenti degli alunni e delle dinamiche createsi durante la sperimentazione dei pacchetti *Flipped* in classe, all'osservazione delle dinamiche comportamentali e relazionali poste in essere in atto durante le *Flipped lessons*, gli insegnanti hanno constatato che nell'ambito dell'insegnamento capovolto è più facile "stabilire degli obiettivi che spingano gli apprendenti a raggiungere il proprio pieno potenziale." (50%) ; altri hanno affermato di riuscire ad individuare più facilmente obiettivi che tengano conto dei diversi livelli di abilità e di particolari bisogni di apprendimento dei propri alunni (25%), Altri ancora sottolineano come i pacchetti *Flipped* consentano di raggiungere i livelli obiettivo fissati dai curricula (10%), focalizzare altresì e programmare con maggiore chiarezza gli obiettivi a breve termine per singole lezioni o per periodo di insegnamento (15%).

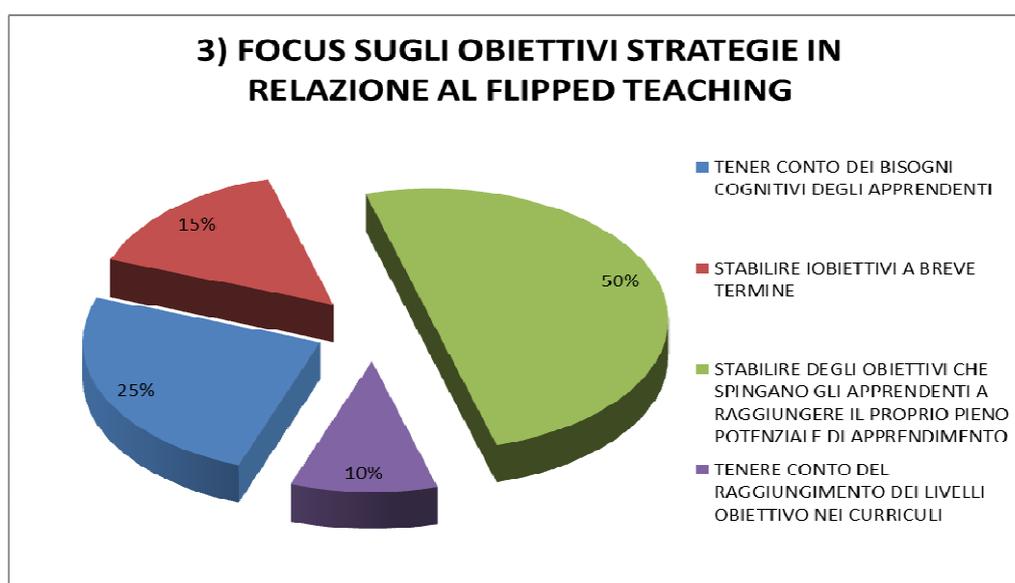


Diagramma n 9. Focus sugli obiettivi. Capacità di individuazione degli stessi da parte degli

insegnanti, in relazione al Flipped teaching.

Il Diagramma a torta n.9 mostra le percentuali di risposte date dai docenti alla domanda “Rispetto agli obiettivi e ai bisogni della classe, pensa agli aspetti facilitati dal il *Flipped teaching*”.

INTERAZIONE TRA PARI.

In questa parte dell’intervista si è cercato di indagare sulla qualità delle relazioni tra docenti e su come una didattica estremamente collaborativa come il *Flipped teaching* possa spingere gli insegnanti ad una maggiore collaborazione nella prospettiva di una programmazione che faciliti l’acquisizione di competenze non soltanto linguistiche ma anche generali. Il primo dato che emerge è che solo la metà degli intervistati dichiara di non avere problemi di interazione con i colleghi, una parte (4) afferma di non riuscire a trovare, nei colleghi, supporto al proprio lavoro e che ciò va discapito del lavoro svolto in classe. Si noti che queste affermazioni sono rese dagli insegnanti più giovani e da poco immessi in ruolo, i quali lamentano difficoltà a ambientarsi in contesti spesso resi difficili dai colleghi più anziani, poco propensi all’innovazione e quindi poco disponibili a collaborare e a confrontarsi. Alla domanda “ *In che misura ritiene che la collaborazione tra pari sia tra docenti che tra alunni possa portare giovamento all’insegnamento/apprendimento?*”, la maggior parte delle risposte si sono concentrate attorno ai seguenti aspetti: “*la collaborazione rende il lavoro più efficace* (7) ; “*Il lavoro cooperativo giova sia ai docenti che agli alunni*” (8), perché da una parte facilita lo svolgimento delle attività programmate, dà forza al collegio dei docenti (4), dà la possibilità di avere una visione complessiva dei bisogni specifici degli alunni, d’altra parte il lavoro cooperativo in classe, che è condizione fondante della seconda inversione nel *Flipped teaching*, può risultare più stimolante per i bambini che, lavorando insieme, superano la paura di non farcela; in un ambiente dove i più deboli si sentono protetti e sono spinti a prendere parte alle attività (5).

FLIPPED TEACHING

Questa fase dell’intervista è entrata nel merito dell’oggetto della ricerca: il *Flipped teaching* nella percezione glottodidattica da parte degli insegnanti di LS della scuola primaria. Abbiamo chiesto di provare a descrivere la loro idea di

lezione motivante, delineandone gli aspetti salienti. Nelle risposte date emergono due costrutti che sembrano essere alla base della motivazione degli studenti: il gioco e la gratificazione. Significativo rispetto a questa area tematica la netta differenziazione delle risposte dei docenti intervistati per i quali questi due costrutti assumono connotazioni diversi a seconda delle scuole di provenienza e dei bacini di utenza le cui esigenze sono chiamate ad accogliere. Molti insegnanti della Scuola *Pestalozzi- Cavour* (3 su 5), si sono orientati a definire la lezione motivante come è *quella* capace di “*promuovere il valore e i benefici linguistici attraverso attività piacevoli*” ; per gli insegnanti della Scuola *Maredolce*, che vanta nei suoi tre plessi un alto numero di alunni stranieri, fare una lezione motivante significa utilizzare l’ora di Inglese per promuovere il rispetto delle differenze tra alunni, “*apprezzando e valorizzando i diversi bagagli culturali ma le singole attitudini e le abilità di ciascuno*”. Diversa ancora l’idea di motivazione per gli insegnanti della Scuola *Garzilli*, una scuola frequentata da alunni in genere molto bravi e supportati da famiglie istruite con grandi aspettative nei confronti dei propri figli. Per questi scolari, la lezione motivante è quella in grado di incoraggiare ogni alunno a seguire il proprio stile, le attitudini e abilità in un clima che non determini ansie da prestazioni.

Abbiamo chiesto se ritenevano che le loro lezioni di lingua avessero abbastanza “*appeal*”, 6 insegnanti hanno risposto “molto”; 7 “abbastanza”; 6 “poco”; 2 hanno risposto “per niente”.

Alla luce di quanto dichiarato e di quanto osservato nel corso della sperimentazione dei pacchetti *Flipped* in atto nelle loro classi, abbiamo chiesto di valutare il livello di motivazione percepito da parte dei loro alunni durante le *Flipped lesson* , in una scala valoriale da 1 a 5 (dove 1 era poco e 5 moltissimo). I giudizi rilevati sono stati 11 “moltissimo”; 6 “molto”; e 3 “abbastanza”. I motivi per cui le *Flipped lesson* viene considerata motivante sono: l’uso dei dispositivi; la videolezione; la novità dell’assetto di classe; le attività di gruppo; l’uso di testi multimediali. Va detto che gli insegnanti che attribuiscono alla propria didattica maggiore efficacia sono quelli le cui competenze linguistiche risultano più alte, ma anche i più giovani che dimostrano di avere un livello di entusiasmo e di aspettative professionali maggiore rispetto ai colleghi in servizio da più anni. Da

parte di questi insegnanti emerge l'esigenza di dare un apporto personale e significativo al lavoro in classe.

Per quanto concerne gli aspetti ritenuti della metodologia ritenuti positivi vi sono il fatto che sia “una metodologia in grado di motivare gli alunni a lavorare e ad apprendere le lingue” (25%); Consente di utilizzare la LS molto più rispetto ad altre metodologie (27%); induce gli insegnanti a riflettere sull'importanza delle pratiche didattiche (15%); valorizza il lavoro degli insegnanti (20%) ed è molto stimolante dal punto di vista professionale (13%) (si veda il diagramma n. 10).

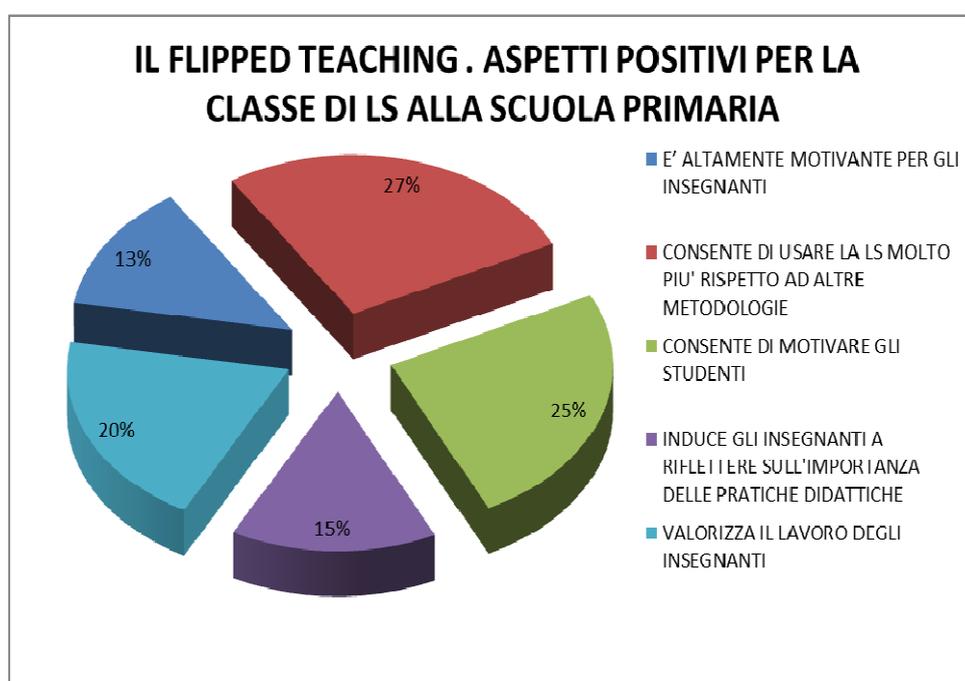


Diagramma n. 10 IL FLIPPED TEACHING. Aspetti considerati positivi dagli insegnanti

Quanto agli aspetti negativi, gli insegnanti rilevano che il *Flipped teaching* è una metodologia “indubbiamente interessante ma non conciliabile con i tempi scolastici (45%), in quanto “richiede troppo tempo per la progettazione ed attuazione”; altri sostengono che la lezione frontale in classe non può essere sostituita in nessun caso (15%); altri affermano che sia “difficile da attuare” (10%); altri nel lamentare il fatto che la didattica capovolta sia, in termini di tempo, “troppo dispersiva” rilevano la difficoltà che questa pone a tenere il passo con le esigenze del curricolo, motivo per il quale nonostante ne riconoscano la

validità ed efficacia, ritengono che sia poco attuabile nel contesto specifico in cui lavorano (17%) ; altri infine affermano di non vedere aspetti negativi nell'adozione del Flipped teaching (10%).

CREATIVITÀ E CONOSCENZA DELLE RISORSE DIDATTICHE

Un altro tema indagato nell'ambito della nostra ricerca è quello che indaga il potenziale creativo che può essere sviluppato grazie alle didattiche innovative. In particolare si è cercato di analizzare il concetto di creatività e il ruolo che questo ha nella didattica e nel processo di apprendimento. Dalle risposte fornite dagli insegnanti si nota come questo aspetto venga considerato un valore aggiunto per gli insegnanti (30%) ma anche una dote personale (20%). Chi ritiene di possedere questa qualità mostra un livello di soddisfazione professionale ed un entusiasmo maggiore rispetto a chi si affida ai sussidi tradizionali (7 insegnanti su 5). Si noti che in questo caso non è l'età degli insegnanti a determinare una maggiore o minore propensione alla didattica creativa, piuttosto gli interessi personali. La metà degli insegnanti intervistati riconosce che la creatività in classe ha un prezzo, in quanto richiede tempo e risorse maggiori, richiede estro e capacità organizzative da parte del docente che deve scegliere i materiali più opportuni, realizzare la *video lesson*, programmare il piano della lezione e organizzare le attività da proporre. Nella prospettiva del *Flipped teaching* la creatività viene vista come "condizione necessaria per l'attuazione della metodologia" (9) e "strumento per realizzare lezioni interessanti ed evitare la noia" (7). C'è tuttavia chi continua a sostenere ma anche come "ostacolo per chi non è abituato ad esporsi". Emerge inoltre la convinzione che la creatività e la piena conoscenza delle risorse didattiche comporti una maggiore "libertà nella scelta di azioni e strategie più congeniali alla creazione di un'atmosfera in classe piacevole e coinvolgente" (25%) che "favorisce la relazione didattica" (10%), senza perdere gli obiettivi didattici (si veda diagramma n 11). In generale inoltre la creatività consente agli insegnanti di essere flessibili rispetto al piano di lavoro così da modificarlo, rispondendo agli interessi degli apprendenti nel corso della lezione (13%). Ed inoltre la creatività e la conoscenza degli strumenti comportano l'attivazione di strategie metodologiche che aumentano la consapevolezza del docente (15%).

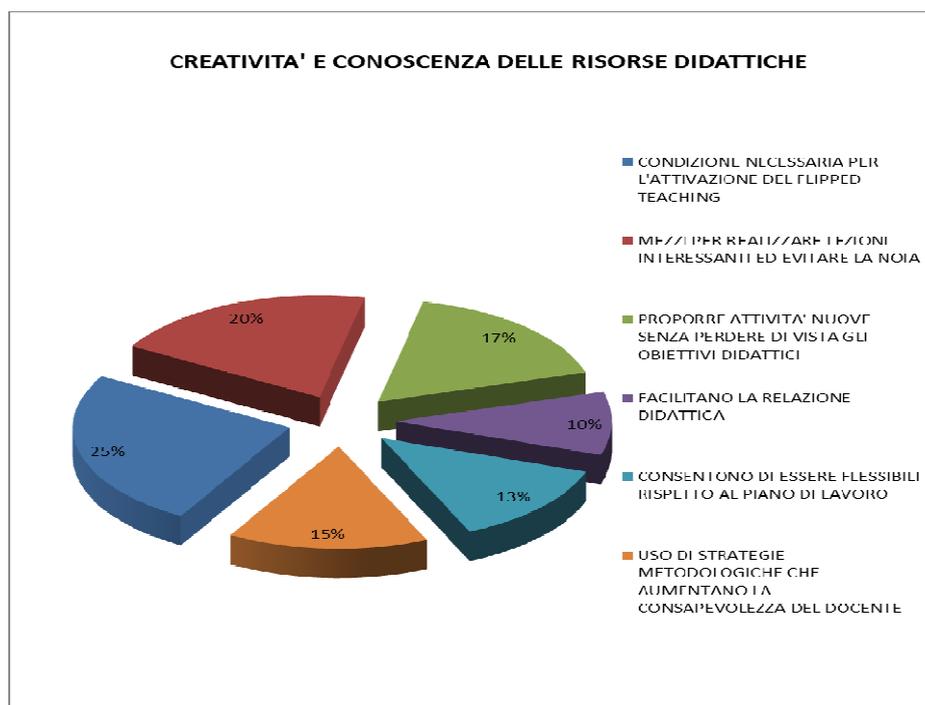


Diagramma n. 11 CREATIVITA' E CONOSCENZA DELLE RISORSE DIDATTICHE.

USO DELLE TECNOLOGIE

L'ultima parte dell'intervista ha inteso esplorare il rapporto tra gli insegnanti e le TIC, alla luce dell'esperienza di *Flipped teaching*. Le domande poste hanno mirato a far emergere sia i punti di forza sia i punti di debolezza dell'uso delle Tecnologie dal punto di vista degli insegnanti di Lingua della Scuola Primaria. Le risposte che sono state date confluiscono essenzialmente in tre macrodefinizioni; per alcuni le Tecnologie nella classe di Lingua rappresentano degli strumenti utili a supporto della gestione e della organizzazione delle lezioni (10 insegnanti), per altri (8), sono dei validi "amplificatori dell'apprendimento". Altri (2) ancora sostengono che la tecnologia sia metodo, ossia un *modus operandi*. Le risposte date dagli insegnanti sono molto interessanti per le finalità della ricerca in quanto manifestano un orientamento mutato del modo di insegnare le Lingue straniere rispetto alle quali le tecnologie sono da considerarsi insostituibili. Come sostiene Melero (2012) infatti l'impatto della multimedialità non è nello sviluppo di abilità isolate, bensì nell'attivazione simultanea delle diverse aree cerebrali responsabili dell'apprendimento sì da creare un ambiente che potenzia le strategie legate ai

processi di apprendimento o alla presa di coscienza del proprio modo di apprendere. Questi processi cognitivi sono quelli che si innescano durante le attività poste in essere dalle due inversioni della didattica capovolta. Per queste ragioni, inoltre le tecnologie vanno considerate un valido supporto per accompagnare gli alunni nel loro percorso di apprendimento e per aiutarli a superare le difficoltà che incontrano a scuola e che inficiano pesantemente sul rendimento e sul raggiungimento degli obiettivi prefissati.

L'ultima parte dell'intervista ha mirato a definire il ruolo delle TIC rispetto alla metodologia *Flipped*. Si noti come le opinioni degli insegnanti sono state quasi unanimi. Ben 15 insegnanti hanno riconosciuto il valore apportato dalle Tecnologie nel contesto di una metodologia che viene definita interattiva, partecipativa ed efficace per sviluppare l'interazione orale in LS. D'altra parte sebbene sia prevalsa l'opinione che le attività *computer based* portino benefici alle abilità di ascolto, comprensione e produzione orale e siano stimolanti per l'apprendimento, rispetto alla didattica tradizionale, permane una certa ritrosia a manipolare gli strumenti tecnologici. Infatti solo alcuni insegnanti si sono dichiarati disponibili (8) a cimentarsi nella creazione degli artefatti digitali necessari alla prima inversione da inserire nelle *Flipped lesson*. Altri (10) hanno dichiarato di preferire piuttosto attingere alle risorse già realizzate da altri insegnanti e presenti sul web. Tale scelta peraltro risulta motivata dalla scarsa dimestichezza d'uso con le TIC (7) o dalla mancanza di tempo (9), fattori questi indicati come i principali ostacoli all'attuazione del *Flipped teaching*.

Per quanto concerne gli effetti positivi e negativi delle tecnologie sulla Lingue abbiamo chiesto a tutti i docenti di indicarne almeno tre. Tra i vantaggi che ricorrono più frequentemente nelle risposte si possono enumerare: il miglioramento della comprensione orale; il miglioramento della pronuncia; la visione dei video che facilita l'acquisizione del background necessario per comprendere i contenuti linguistici oggetto della lezione; l'aumento dell'attenzione; il confronto con input linguistici autentici, che agevola non solo gli alunni ma anche gli insegnanti che riconoscono i propri limiti linguistici in quanto le risorse e di materiale linguistico in rete consente loro di amplificare informazioni linguistiche da dare agli alunni; l'uso didattico dei computer che

aiuta i bambini a fruirne in maniera utile e produttiva; la piacevolezza insita nei contenuti multimediali che rende lo studio più divertente (si veda Diagramma n. 12).

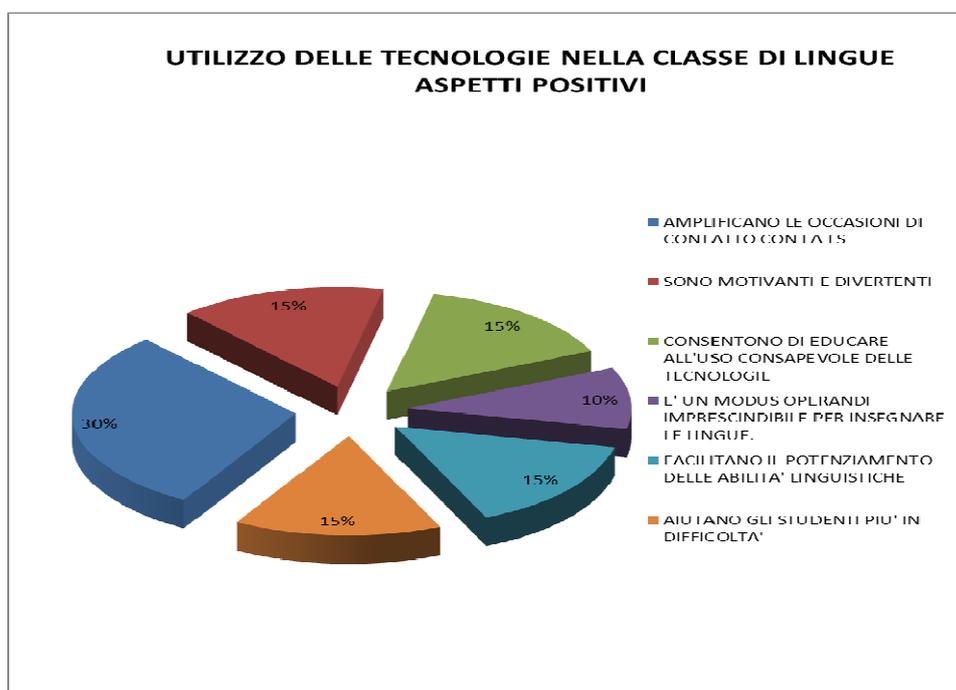


Diagramma n.12 USO DELLE TECNOLOGIE. Aspetti considerati positivi dagli insegnanti

Tra gli aspetti negativi invece risalta fra tutti la preoccupazione che l'uso dei computer possa sfuggire di mano agli insegnanti, diventando pericoloso. Tra i timori manifestati dagli insegnanti quello che possano emergere tensioni e incomprensioni, tra gli alunni, che alcuni possano venire esclusi se non posseggono un *digital device* in casa. A questo proposito gli insegnanti sottolineano la necessità che i genitori non solo acconsentano ma vengano messi a conoscenza della questa nuova modalità di "studio" che implica l'uso dei computer al posto dei tradizionali strumenti per fare i compiti a casa. Inoltre è necessario che essi ne monitorino il corretto uso didattico. Alcuni insegnanti sottolineano la difficoltà a trovare collaborazione da parte delle famiglie, aspetto questo rilevato sia dagli insegnanti delle scuole che ricadono in contesti depressi come quelli del quartiere Brancaccio, che nei quartieri più agiati come quelli in cui ricade la Scuola *Garzilli*; per ragioni diverse tra loro si riscontrano casi in cui

l'assenza delle famiglie incide sull'educazione e sulla crescita psicosociale dei bambini, pertanto la mancanza di attenzione da parte degli adulti viene elencata tra le cause che possono inficiare il corretto andamento del *Flipped teaching*.

Altro grande ostacolo all'attuazione della metodologia *Flipped* e delle glottotecnologie (Corsini 2014), in generale, è la carenza delle scuole. Per alcuni insegnanti infatti il F.T. non è attuabile laddove vi sono carenze sia strutturali che logistiche tali da non consentire il corretto svolgimento della attività. Molti insegnanti hanno lamentato la mancanza di dotazioni digitali in molte classi (LiM, Video registratore, lettori cd, pc), fatto che rende particolarmente difficile l'adozione di qualunque tipo di attività didattica che voglia avvalersi di supporti digitali.

11. La verifica del grado di competenza linguistico-comunicativa raggiunta dagli alunni della scuola primaria

Il test è stato somministrato a tutti i 185 alunni delle 8 classi coinvolte. Anche con questa categoria di campione, il dato più evidente è che ai risultati poco confortanti in entrata, che hanno reso necessario per alcuni alunni una ulteriore somministrazione di un test di livello più basso, ha fatto seguito, nella fase conclusiva, un sorprendente recupero sia del numero di alunni che hanno superato i test nei livelli di riferimento previsti, che nella qualità delle *performances*. Tali dati peraltro sono generalizzati e, prescindono dalle scuole di appartenenza. Infatti, sebbene, con percentuali diverse, l'intervento di *Flipped teaching* ha portato benefici in termini di apprendimento linguistico in tutte le classi coinvolte di tutte le quattro scuole.

Si veda la tabella n. 9. di seguito riportata. Dei 36 alunni delle classi 5 che non hanno superato il Gese Test 2 si sia passati a 15. Ai 35 alunni che non hanno superato il Test di livello 2 è stato somministrato il test di livello 1. Ancora una volta 15 su 35 non riescono ad ottenere un punteggio positivo. Ma a maggio, quando a questi stessi 35 alunni viene risomministrato il test *Gese 1* si i 15 che avevano ottenuto un punteggio "*Fail*", superano la superare la prova, mentre tutti gli altri passano con un punteggio più alto rispetto a quello della prima prova.

Si fa notare che la totalità dei 15 alunni che ad ottobre aveva fallito anche il test di livello 1, a maggio, lo supera. L'attuazione del *Flipped teaching* ha dato

una forte spinta al raggiungimento del pieno potenziale di ogni alunno cosa che si evince dalle performance degli alunni. Gli alunni più bravi, ha ottenuto grandi risultati, come dimostrano i dati delle prove; si guardi ad esempio agli alunni delle classi quinte che superano il test 2 con un voto “*Excellent performance*” che raddoppiano da 6 a dodici. Dati altrettanto positivi si sono riscontrati anche con gli alunni delle classi terze e quarte, in cui, non solo si assiste ad un generale miglioramento delle performance di tutti i bambini, ma addirittura, ad una progressione di alcuni di essi verso il livello più avanzato. Si noti ad esempio che undici (11) bambini delle classi quarte che ad ottobre raggiungono l’eccellenza (*Distinction*) nel Test *Level 1*, si risomministra il test *Level 2* che superano che superano rispettivamente da cinque (5) di essi, con voto “*satisfactory performance*”, e da sei (6) con voto “*good performance*”. Nella seconda tabella vi è un confronto sintetico dei voti ottenuti da 185 alunni ad ottobre e a maggio.

Trinity test results GESE 1 -2 (Pre A1- A1)) - Alunni Scuola Primaria

Test somministrati all'inizio dei percorsi di formazione (Ottobre 2016 e Maggio 2017)

	Unsatisfactory performance Fail			Satisfactory performance Pass			Good performance Merit			Excellent performance Distinction		
	ott-16	mag-17	Δ%	ott-16	mag-17	Δ%	ott-16	mag-17	Δ%	ott-16	mag-17	Δ%
GRADE 2												
classi 5 (n. 71)*	35	20	-43%	20	20	0%	10	14	40%	6	12	100%
GRADE 1												
Alunni classe 4 (n.70)	23	6	-74%	19	22	16%	17	25	47%	11	17	55%
alunni classe 3 n. (44)	10	2	-80%	23	17	-26%	7	15	114%	4	10	150%
From Grade 1 to 2												
Alunni classe 4* (11 di 70)				11	5		11	6				
alunni classe 3 (10 di 44)				10	10							
Fom Grade 2 To Grade 1												
Alunni classi 5 (35 di 71)	15	0	150%	12	7	-42%	8	16	100%	0	8	
Alunni classi 5 (20 di 71)				10			10					

Nell'ultima stringa sono riportati i dati dei test risomministrati sia ad ottobre 2016 che a maggio 2017, agli alunni delle classi 5 che non hanno superato ad ottobre il GESE TEST LEVEL 2, previsto per la loro classe e per i quali si è resa necessaria la somministrazione di un test di livello più basso.

Tabella 9- Confronto tra i voti ottenuti da tutti gli alunni delle 8 classi coinvolte, nelle due prove somministrate, all'inizio dell'anno e alla fine dopo l'attuazione del *Flipped teaching* in classe.

Trinity test results GESE 2 - Alunni 5 classe Scuola Primaria

	ott-16	mag-17	
Unsatisfactory performance - Fail	35	20	-43%
Satisfactory performance - Pass	20	25	25%
Good performance - Merit	10	14	40%
Excellent performance - Distinction	6	12	100%
	71	71	

Tabella n. 10 Risultati ottenuti nelle due somministrazioni dagli alunni delle classi quinte.

Qui di seguito si riportano i dati dei test GESE 1, somministrati agli alunni delle classi quarte e quinte (tab. 11,12,13 ; grafici 4,5).

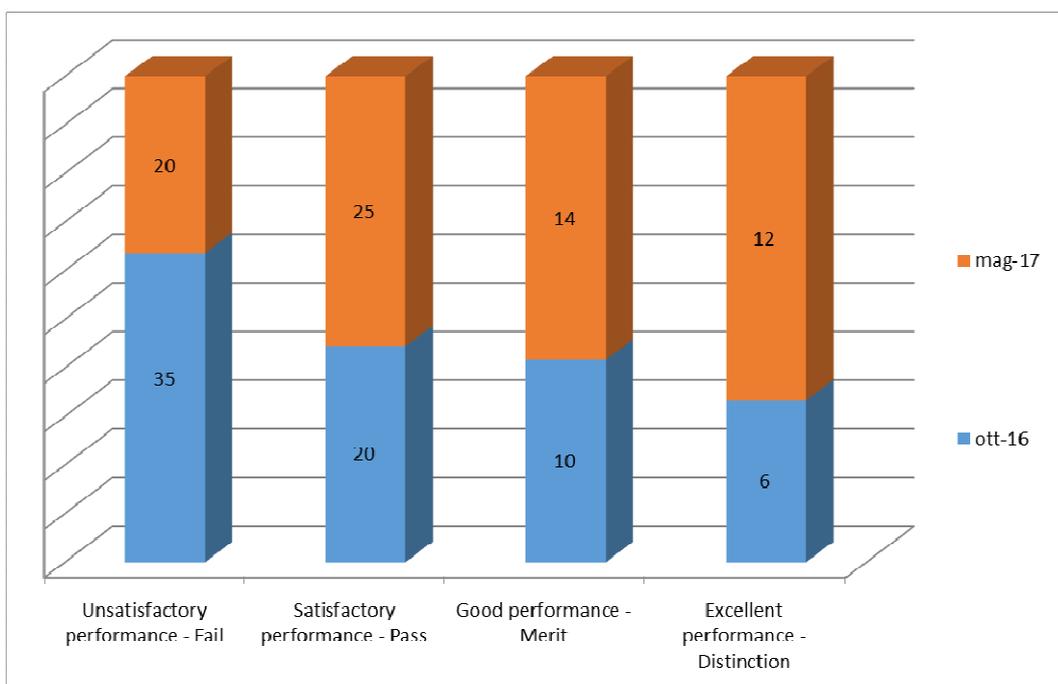


Grafico 4. Ideogramma che indica il numero degli alunni ed il voto ottenuto, nei due periodi di somministrazione dei test, dagli alunni delle tre classi quinte coinvolte.

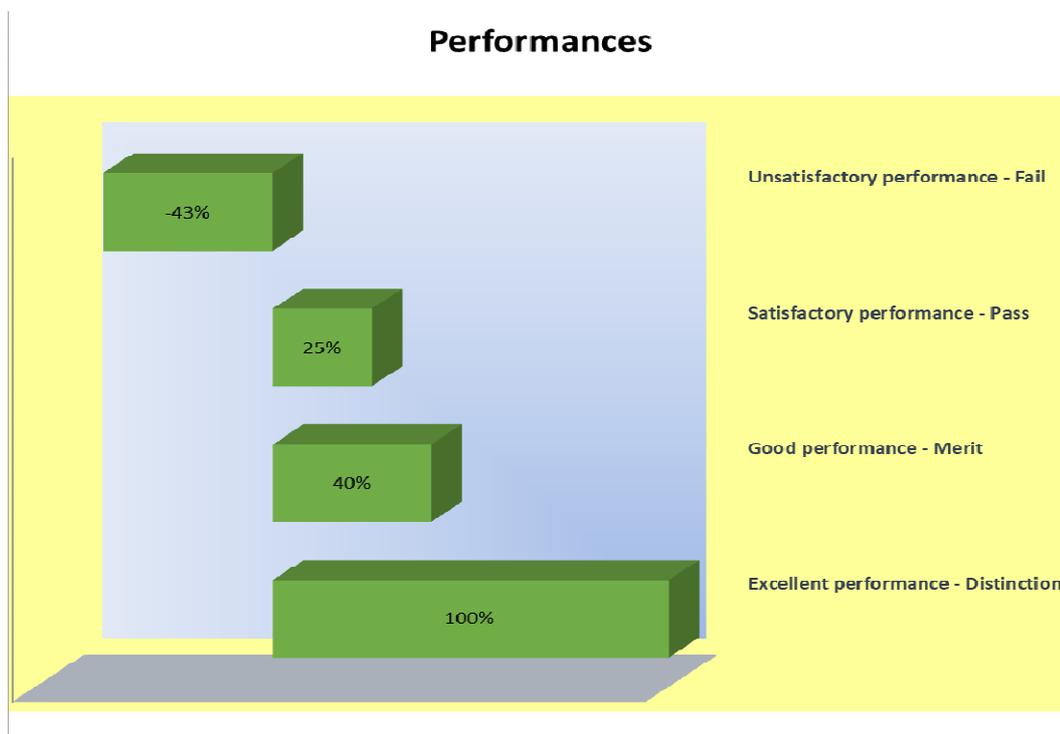


Tabella n. 11 Variazione andamentale percentuale delle performance degli alunni delle tre classi quinte nelle prove dell' Entry test GESE e del Final test GESE.

Trinity test results GESE 1 - Alunni classi 3 e 4 Scuola Primaria

	ott-16	mag-17	
Unsatisfactory performance - Fail	33	8	-85%
Satisfactory performance - Pass	42	39	-7%
Good performance - Merit	34	50	47%
Excellent performance - Distinction	25	37	48%
	134	134	

Tabella n. 12 Risultati ottenuti nelle due somministrazioni dagli alunni delle classi terze e quarte.

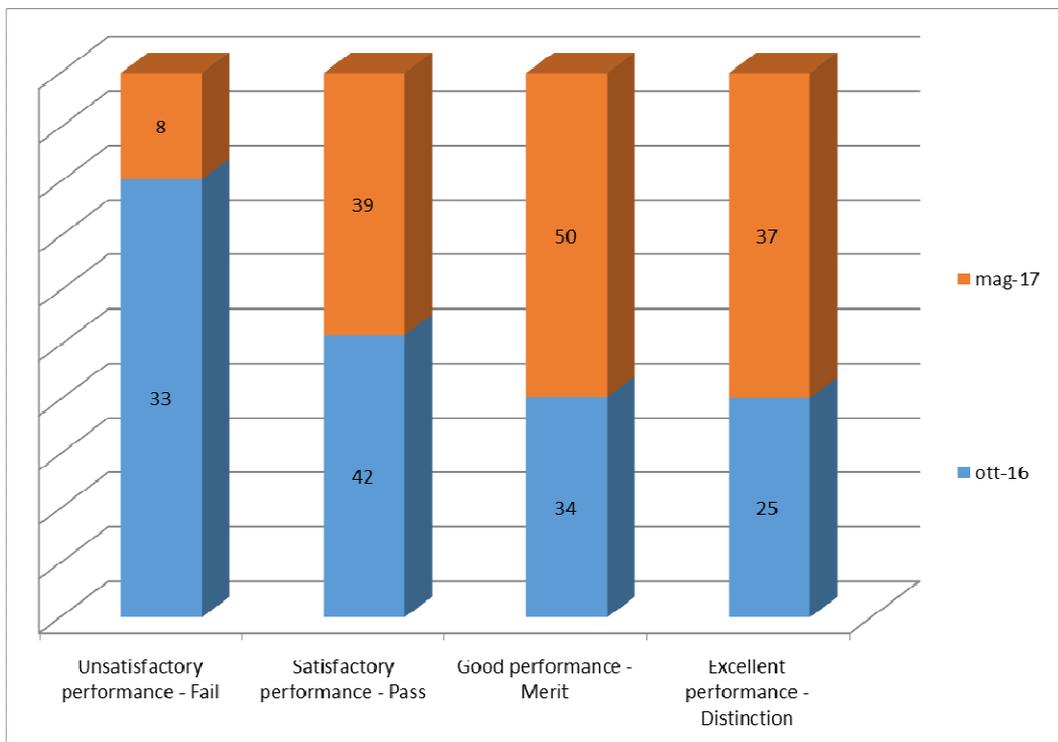


Grafico 5. Ideogramma che indica il numero degli alunni ed il voto ottenuto, nei due periodi di somministrazione dei test, dagli alunni delle cinque classi terze e quarte coinvolte.

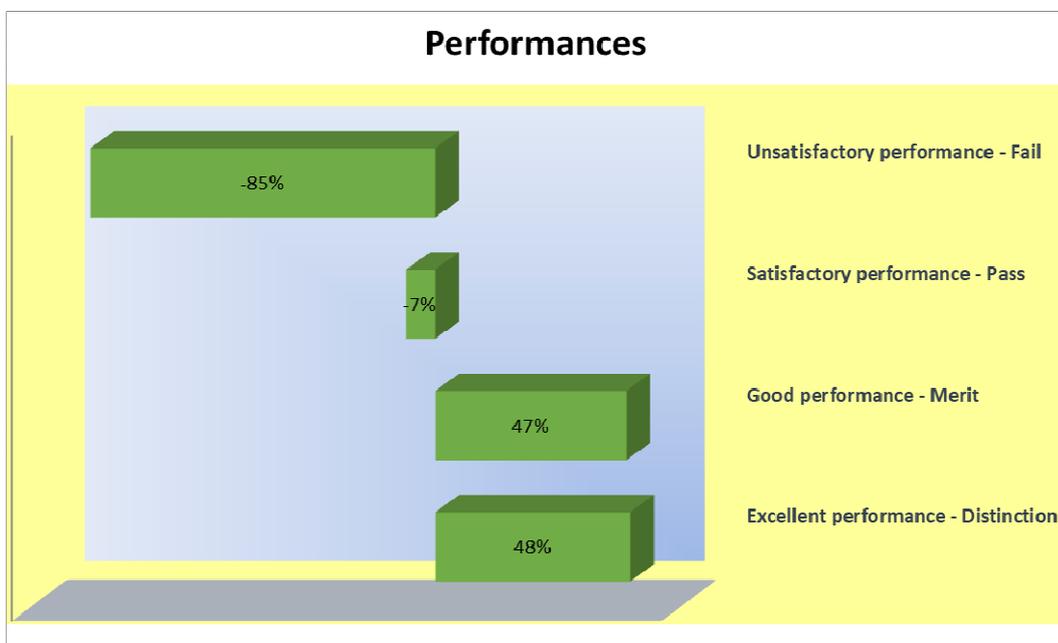


Tabella n. 13 Variazione andamentale percentuale delle performance degli alunni delle classi terze e quarte nelle prove dell' Entry test GESE level 1 e del Final test GESE level 1

Va detto, che a parte i test gli alunni hanno regolarmente svolto verifiche e compiti sia durante le *Flipped Lesson* che nel corso delle tradizionali attività in classe, che sono state monitorate dai dagli insegnanti e annotate e che hanno contribuito anch'esse all'acquisizione delle competenze finali raggiunte. Tuttavia i diari di bordo tenuti dagli insegnanti nel corso delle due sperimentazioni *Flipped*, l'osservazione svolta dal ricercatore nel corso degli incontri, che al di là di qualche intoppo contingente, si sono svolti senza particolari problemi, confermano l'effetto positivo che il capovolgimento didattico ha avuto sia sulla motivazione, sull'entusiasmo dei bambini e di conseguenza sulla capacità di apprendere la Lingua straniera, anche in contesti in cui il F. T. viene integrata ad altre metodologie. Sarebbe stato interessante potere ampliare l'indagine, coinvolgendo un maggior numero di classi e di insegnanti ed avere un feedback più approfondito circa l'esperienza di capovolgimento, da parte degli alunni. Ma il tempo a disposizione non è stato sufficiente. Si rimanda pertanto di approfondire questi aspetti ad una ricerca successiva.

CONCLUSIONI

Il ricorso alle tecnologie, così come avviene nel *Flipped teaching*, funziona sia perché stimola la molla motivazionale sia perché si offre come strumento flessibile attraverso il quale le diverse intelligenze perché hanno modo di trovare il loro agio nella sfera iconica, tattile od uditiva e non solo in quella alfabetica o numerica (Melero, 2012). Questo dato è emerso in maniera netta dalla presente ricerca dottorale. Il percorso realizzato, che è partito da questioni problematiche di rilievo per la glottodidattica, ha inteso fornire delle risposte concrete, seppur circoscritte all'ordine d'istruzione in cui si è scelto di operare, sia dal punto di vista pedagogico sia didattico. Si è, inoltre, voluto guardare alla dimensione educativa dell'apprendimento linguistico, dal punto di vista di entrambe le categorie di attori coinvolti: i docenti e i discenti.

La strutturazione delle attività ha consentito agli insegnanti - sia quelli in formazione sia quelli già in servizio - di acquisire, in primo luogo, la consapevolezza dell'importanza di gestire la classe e non di subirla e, successivamente, di imparare ad utilizzare le risorse tecnologiche come propri alleati, per esplorare, sperimentare e condurre percorsi didattici capaci di trasmettere senso e interesse nei propri alunni, in una parola, di divenire registi della didattica (Melero, 2012). Il percorso strutturato in fasi ha dato modo agli stessi di conoscere la metodologia del FT, approfondirla attraverso alla discussione ed il confronto con i colleghi, di sperimentarla e successivamente di metterla in pratica in classe osservando gli effetti su se stessi e sugli alunni. Molte delle iniziali perplessità o dubbi sono stati superati grazie soprattutto alla dimensione cooperativa che la presente ricerca ha sviluppato nel corso del suo svolgimento.

La stessa dimensione cooperativa e partecipativa ha caratterizzato l'attuazione in classe del F.T. con i bambini, i quali, non solo hanno accolto con

grande entusiasmo e curiosità il progetto, ma hanno lavorato e collaborato affinché funzionasse bene. Ciò a dimostrazione che il bisogno di rinnovamento della classe di lingua e della scuola italiana più in generale viene percepito anche dagli alunni che quando si presentano occasioni come quelle offerte dalla didattica capovolta, mostrano tutto il loro entusiasmo e potenziale apprenditivo.

Per quanto concerne gli insegnanti essi stessi hanno avuto modo di constatare come una didattica altamente interattiva faciliti la competenza d'uso sia che essa debba essere rispolverata, laddove non praticata da tempo, sia che debba essere implementata, nel caso di docenti che non hanno problemi con la produzione orale in LS. Quanto alla metodologia adottata, il *Flipped teaching* si è dimostrato nel contesto specifico della classe di Lingua della scuola primaria quanto mai efficace per aggirare gli ostacoli insiti nelle dinamiche in classe e nell'apprendimento stesso della disciplina. Questa metodologia, si è detto più volte, capovolge il modo tradizionale di insegnare nel senso che trasferisce dall'insegnante alla comunità classe il compito di costruire il sapere. In questo capovolgimento, l'insegnante rinuncia a trasferire il sapere in maniera verticale agli alunni, ma focalizza, l'attenzione sui passaggi lacunosi o complessi in cui i suoi alunni si imbattono in classe durante l'apprendimento. In questo senso nel *Flipped teaching* avviene un ribaltamento del ruolo dell'insegnante. Da qui deriva la volontà di sottolineare la prospettiva degli "insegnanti capovolti" di questo lavoro. Una prospettiva che mira a valorizzare i docenti proprio perché essi rappresentano la risorsa più grande e più costosa di una classe, che non può andare "sprecata" utilizzandola alla stregua di un libro di testo, di una LIM, di un computer. Gli insegnanti hanno *l'esperienza*, che non è solo la quantità di fatti e concetti che conoscono, ma è il modo in cui essi riescono a collegare il loro sapere alle strutture concettuali di senso, utilizzandole all'occorrenza (Lasrly, Dugdale, Charles, 2014).

Il ruolo degli insegnanti nella classe capovolta attiene proprio alla loro *expertise* che è la chiave attraverso la quale il sapere diventa conoscenza. L'insegnante che decide di adottare la didattica del capovolgimento non deve avere fretta né farsi prendere dall'ansia di seguire il programma a tutti i costi perché la didattica capovolta punta all'innamoramento per lo studio che porta alla

qualità di ciò che si insegna o si apprende ad una visione integrata del sapere. Uno degli aspetti che sono emersi in maniera netta è univoca da questo lavoro riguarda la formazione linguistica e la conseguente competenza linguistico-comunicativa degli insegnanti. I dati rilevati da questa ricerca sono stati, in generale, abbastanza in linea con le aspettative e ci restituiscono il dato ipotizzato, ossia che se sottoposta ad un esercizio stimolante e continuo, la competenza d'uso della Lingua da parte degli insegnanti può migliorare. Resta tuttavia inconfutabile il fatto che tale competenza non la si può inventare e che essa non può che essere il frutto di un lungo percorso di studi ed esperienze tali da dare risultati in termini di capacità d'uso e manipolazione della Lingua.

È innegabile che molti insegnanti nel corso della sperimentazione, sia tra quelli in formazione sia tra quelli in servizio, abbiano incontrato notevoli difficoltà ad usare la LS. Ciò nonostante, grazie alla volontà personale e al supporto dato loro attraverso la metodologia *Flipped*, quasi tutti sono riusciti a venire fuori dalle difficoltà iniziali, come dimostrano i dati, positivi del test ISE II, somministrati alla fine del percorso. Rimane comunque il fatto che la competenza linguistica è uno dei grossi limiti della classe docente della scuola italiana. E non sarà possibile pensare all'innovazione delle pratiche didattiche se non si risolvono i problemi di fondo. Nessuna metodologia, per quanto valida e potenzialmente perseguibile, sarà adottata dagli insegnanti se questi non si sentiranno abbastanza sicuri dei propri mezzi. Per quanto questo lavoro di ricerca si ponga in termini propositivi nei confronti delle problematiche della classe di lingue, altresì non può che invocare l'urgente necessità che venga definito, da parte degli organismi competenti, un adeguato percorso di formazione linguistica, in tempi brevi, sia per gli insegnanti in formazione che per quelli in servizio.

L'altro aspetto che si è voluto affrontare in questo lavoro è quello che attiene al legame tra la didattica e le tecnologie. Nel *Flipped teaching* si è individuata la modalità capace di far dialogare armonicamente e proficuamente l'insegnamento delle Lingue e le tecnologie in una prospettiva di scuola per tutti.

Si è detto che l'integrazione della metodologia *Flipped* con le tecnologie nei processi educativi comporta un aumento della motivazione dell'interesse degli studenti per lo studio delle lingue poiché i supporti digitali oltre a risultare

accattivanti facilitano la memorizzazione, la ripetizione, la pronuncia e la comprensione dei significati senza il ricorso alla L1.

Questi elementi risultano particolarmente efficaci con apprendenti molto giovani, quali sono gli alunni della scuola Primaria, i quali sono naturalmente propensi ad imparare sfruttando tutte le potenzialità multisensoriali della mente e disponibili a vivere l'esperienza didattica nella sua totalità per apprendere in maniera stabile e duratura.

Quanto agli insegnanti è innegabile che le tecnologie rappresentino un'opportunità da cogliere per ripensare la relazione didattica, in maniera integrativa e non sostitutiva; ossia di ripensare alla relazione tra docente e discente come ad uno scambio in cui ognuno ha da dare, insegnare, qualcosa all'altro che non ha non sa o non è altrettanto competente, senza che ciò comporti una perdita da parte di nessuno ma piuttosto un arricchimento, nello spazio comune che è la classe (Caon in Serraggiotto, 2012).

D'altra parte, se è vero che l'expertise digitale dei giovani nativi digitali, supera spesso di gran lunga quella degli adulti, immigrati digitali, è pur vero che l'insegnante non può esimersi dall'acquisire una corretta conoscenza dei mezzi e delle potenzialità degli strumenti digitali e della Rete - ferri del mestiere al pari dei libri di testo - se vuole alimentare una proficua mediazione didattica. La competenza digitale, infatti, al pari di quella linguistica si configura come elemento essenziale della professionalità dell'insegnante di LS il cui ruolo e le cui responsabilità implicano di essere, al tempo stesso, insegnante disciplinare ed educatore. Come insegnante di Lingue, egli deve sapere sfruttare le potenzialità offerte dalla quantità e qualità di risorse in Rete, operando allo stesso tempo manipolazioni e riorganizzazioni del materiale selezionato, per renderlo interattivo e coinvolgente per gli alunni e funzionale agli obiettivi didattici che si pone e alla classe cui si rivolge; come educatore ha il dovere *etico* di insegnare ai giovani che la Tecnologia è "un bene solo se dominata da chi la usa" e comporta "lo sforzo di far comprendere la complessità del processo di ricerca in rete, cioè la navigazione intelligente come metodo..." (Balboni in Serraggiotto, 2012, p. 45). Ne consegue che il potenziale educativo del *Flipped teaching* che in questo lavoro di ricerca si è voluto far emergere, consiste proprio nel contrastare la deriva e l'appiattimento

tecnologico verso cui tendono i giovani e nell'educare, al contrario, all'uso intelligente, partecipativo, sociale e culturale delle tecnologie e a utilizzare i nuovi media per apprendere le lingue in una prospettiva più comunicativa e produttiva.

Un altro aspetto cui si è accennato nel corso di questo lavoro è il carattere inclusivo del *Flipped teaching*. Per ragioni di tempo non è stato possibile esplorare le potenzialità in termini di accessibilità glottodidattica di questa metodologia, che pure si ravvisano in molti dei suoi presupposti pedagogici e dei tratti procedurali. E' quindi intenzione del ricercatore di proseguire, in futuro, il lavoro di ricerca e di sperimentazione qui iniziato, esplorando il potenziale inclusivo del *Flipped teaching* nella classe di LS e rivolgendo specificamente l'attenzione alle strategie attuative da metter in atto per aiutare gli alunni con bisogni specifici a sviluppare il loro potenziale apprenditivo linguistico.

In merito alla sperimentazione svolta, le conclusioni dedotte, basate su un campione rappresentativo, ma non probabilistico, non consentono ovviamente di operare generalizzazioni stigmatizzabili. Per quanto concerne soprattutto gli alunni si deve, inoltre, tenere presente la possibilità che, oltre alle attività *Flipped*, potrebbero aver influito ai miglioramenti osservati anche altre variabili non controllate. In relazione al problema dell'estensibilità dei risultati ottenuti, sarebbe auspicabile una prosecuzione della ricerca con una ripetizione del medesimo protocollo su un'ampia varietà di gruppi multiformi per caratteristiche e contesti; ciò nonostante, vista l'eterogeneità e ampiezza del campione e la complessità delle azioni sperimentate, si ritiene che la ripetizione delle attività *Flipped* svolte in gruppi con caratteristiche analoghe ai nostri possano avere buone possibilità di riuscita.

BIBLIOGRAFIA

Andreocci B., (2006). *Potenzialità didattiche dei filmati digitali interattivi in ambienti di formazione in rete*, @Formare ottobre 2006.
http://www.formare.erickson.it/archivio/ottobre_06/2_ANDREOCCHI.html.

Alexander, J.J., Sandhal, I. (2016). *The Danish Way of Parenting: What the Happiest People in the World Know About Raising Confident, Capable Kids*. New York: Penguin Random.

Anderson, L. W., Krathwohl, David R. et alii (2000), (Complete Edition 2Rev). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Abridged edition.

Arcuri, A. (2012). Il Portfolio Europeo per la Formazione Iniziale degli Insegnanti (PEFIL) come strumento di insegnamento/apprendimento. © Italiano LinguaDue, n. 2.

Ardizzone P., Rivoltella P.,C., (2008). *Media e tecnologie per la didattica*, Milano: Vita & pensiero,

Arrigo, M., R., (2015) *Le politiche del multilinguismo nell'UNIONE EUROPEA*,
<http://www.silviacosta.it/wp-content/uploads/2015/12/Multilinguismo-UE-con-prefazione-manfredo.pdf>

Austin, J. L. (1987). *Come fare cose con le parole*, (trad.it). Genova: Marietti.

Azzaro, G. (2007), (a cura di). *Insegnare le lingue straniere . Teorie e prassi per la formazione di insegnanti qualificati*. Roma:Aracne.

Bahrani, T., & Sim, T. S. (2011). *The role of audiovisual mass media news in language learning*. *English Language Teaching*, 4(2).

Balboni, P.E. (1985). *Elementi di glottodidattica*, Brescia: La Scuola.

Balboni, P.E. (1999). *Dizionario di Glottodidattica* Perugia Ed. Guerra.

Balboni P.E. (2003). *Scienze della comunicazione e glottodidattica*, in Borello, E., Baldi, B. *Teorie della comunicazione e glottodidattica*, Torino, UTET Libreria, pp. ix-xxvi.

Balboni P.E. (2012, terza ed.). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet.

Balboni, P.E. (2012). *Etica e Tecnologie* in Caon, F., Serragiotto, G. (a cura di) (2012). *Tecnologie e didattica delle Lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*. Torino: Utet, p.33-48.

Balboni, P. E. (2006). *Dal Quadro di Riferimento al Piano d'Azione e al Quadro strategico per il multilinguismo: linee di politica linguistica europea per il prossimo decennio*, in MEZZADRI M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*, Torino: UTET Università, pp. 21-42.

Baldacci, M. (2013). *Trattato di Pedagogia Generale*. Roma: Carocci

Ballarin, E. (2012). *Audio e Video nel testo multimediale* in Caon, F., Serragiotto G., (2012) (a cura di) *Tecnologie e didattica delle Lingue. Teorie , risorse, sperimentazioni*. Torino: Utet, pp.143-154.

Barbero, T. (2006). *Insegnare in lingua straniera: quali sfide? Quali difficoltà?* Disponibile all'indirizzo <http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/270/1/Atti-4-8s->

Barbero.pdf

Barbier, R. (2007). *La ricerca – azione*. Roma: Armando.

Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, USA: ISTE.

Baroni, F. (2013). *Tecnologie informatiche e inclusione scolastica: Quale progettazione per una valorizzazione delle differenze?*

Tesi di Dottorato di Ricerca Ciclo XXV Ciclo a.a. 2012/2013 Università degli Studi di Bergamo.

Berrett, D. (2012). *How “flipping” the classroom can improve the traditional lecture*. Chronicle of Higher Education Reference.

Bertacchini, C., Borracci, S. (2008). *Lingua straniera, educazione e cultura nell'era digitale*, S. Paolo: Edizioni junior, Azzano.

Bialystok, E., Craik, F., Freedman, M. (2007). *Bilingualism as a Protection Against the Onset of Symptoms of Dementia*, *Neuropsychologia* 45, 459-464.

Bianchi, C., Corasaniti, P.G., Panzarasa, N. (2004). *L'Inglese nella Scuola Primaria L'insegnamento della lingua straniera in una dimensione europea* Roma: Carocci Faber.

Bichi, R. (2002). *L' intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives* Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1984 by Pearson Education

Booth, T. and Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION Developing Learning*

and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.

Brown, A. L. (1992). *Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings*. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.

Bruner, J. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma: Armando.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. (Trad. It). (2000). *La cultura dell'Educazione*, Milano: Feltrinelli.

Bosisio, C. (2011). *Il docente di lingue in Italia. Linee guida per una formazione europea*. Milano: Mondadori Education.

Buckingham, D., Willet, R. (2006). *Digital Generations: Children, Young People, and the New Media*, London: Routledge.

Cairo, M.T. (2007). *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*. Milano: Vita e pensieri.

Calvani, A. (1995). *Manuale di tecnologie dell'educazione*. Pisa: ETS.

Calvani, A. (1999). *La competenza digitale nella scuola. Modelli teorici e strumenti di valutazione*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 4, núm. 1, 2009, pp. 299-308 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832323033.pdf>

Calvani, A., Rotta, M. (2000), *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Trento: Centro studi Erikson(tecnologia della Comunicazione)

Campbell, D. T., Fish, D. W. (1959). *Convergent and discriminant validation by the multitrait – multimodel matrix*, “Psychological Bulletin”, 56, pp. 81-105.

Caon, F., Rutka, S. (2004). *La lingua in Gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'Italiano come L2*. Perugia: Guerra Ed.

Caon, F. (2006), (a cura di). *Insegnare Italiano nella classe di abilità differenziate*. Perugia: Guerra.

Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Novara: UTET Università.

Caon, F., Serragiotto G. (2012) (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie Risorse Sperimentazioni*, Torino: Utet.

Cambi, F. (2003). *Manuale di Storia della Pedagogia*. Roma: Laterza.

Cambi, F., Giosi, M., Mariani, A., Sarsini, D. (2009). *Pedagogia generale*, Roma: Carocci.

Campbell, R. (2001). *Learning from interactive story readings*. Early Years, 21(2), 97-105.

Canevaro, A. (1990). *La ricerca-azione*, in V. Telmon. G. Balduzzi. *Oggetti e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, CLUEB, Bologna, pp. 299-303.

Canevaro, A. (1991), (a cura di). *La formazione dell'educatore professionale*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Cappuccio, G., Compagno G. (2015). *La mente in gioco. Percorsi didattici tra “Neuroeducation” e “Video Education”*. Collana Neuripaideia, Roma: Hermes.

Capra, U. (2005). *Tecnologie per l'apprendimento linguistico*, Roma: Carocci editore.

Capra, U. (2008) in Lucietto S., (a cura di) *Plurilinguismo e innovazione di sistema. Sfide e ricerche curriculari in ambito nazionale e internazionale*. ED. Provincia Autonoma di Trento. IPRASE di Trento, pp. 90-105.

Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingua*. Torino: Utet Libreria.

Carletti, A., Varani A. (2007). *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*, Trento: Edizioni Erickson.

Castoldi M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.

Castoldi M. (2011). *Valutare e progettare per competenze*. Roma: Carocci editore.

Cecchinato, G. (2014). *Flipped classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali*. TD Tecnologie Didattiche, 22 (1), pp. 11-20

Cecchinato, G., Papa R. (2016). *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Torino: Utet Università.

Cecchinato, G. (2017). *Flipped classroom: lo stato dell'arte*. Scuol@Europa n.23, Pag. 6.

Celentin, P., Louise, M.C. (2014). *Formazione online dei docenti di lingue: riflessioni e proposte per favorire l'interazione tra metodi e contenuti*, EL.LE Educazione Linguistica Language Education, 3, 2,,313-330.

Chiapedi, N. (2009). *Modelli linguistici e metodi glottodidattica*, su Italian

Culture on the net, Pisa: Università degli Studi.
<http://www.masterdidattica.it/moduliicon/D00011/D00011.pdf>

Chiappetta Cajola, L., Ciraci, A.M. (2013). *Didattica Inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti*. Roma: Armando Editore.

Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma Carocci.

Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.

Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. (trad. it.) (1967) *L'educazione funzionale*, Firenze: Giunti Marzocco.

Cobb, P. Jackson, k., Dunlap, C. (1992). *Design Research: An Analysis and Critique* Cobb. Vanderbilt University University of Washington Vanderbilt University.

Collins, A. (1992). *Toward a design science of education*. In Scanlon, E. & O'Shea, T. (Eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15-22). Berlin: Springer Verlag.

Collins, A., Joseph, D., Bielaczyc, K. (2004). *Design research: Theoretical and methodological issues*. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.

Colombo, J. (1982). *The critical period concept: Research, methodology, and theoretical issues*. *Psychological Bulletin*, 91(2), 260-275.

Coonan, C.M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: Utet.

Coonan, C.M. (2006). "La metodologia task-based e CLIL" Articolo pubblicato

in Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, Trento, IPRASE del Trentino.

Coonan, C.M., Serragiotto G. (2007). *CLIL*, in Cerini, G., Spinosi, M., (a cura di), *Voci Della Scuola*, 6, Napoli: Tecnodid Editrice.

Coonan, C.M. (2008). *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia: Libreria Cafoscarina.

Coonan, C.M. (2009). *Opportunità di usare la LS nella lezione CLIL: Importanza, soluzioni, problemi* in Studi di Glottodidattica 2009, 2, 20-34

Coonan, C.M. (2012a). *La Lingua Straniera veicolare*, Torino: Utet Università.

Coonan, C.M. (2012b). *Il profilo europeo dell'insegnante di lingua straniera*, Synergies Italie, 8, 19-29.

Compagno, G. (2010). *Una Didattica per Competenze*. Palermo: Palumbo.

Compagno, G. (2012). *Inglese con le nuove tecnologie: cosa cambia* in Fagioli Carro, R., Compagno, G., Panzica, F., *Inglese con la LIM nella scuola primaria*, Trento: Erickson, pp. 19-48.

Compagno, G., Di, Gesù F. (2013). *Neurodidattica, lingua e apprendimenti. Riflessione teorica e proposte operative. vol. 1*, Roma: Aracne.

Corallo, G. (1967). *L'atto di educare: problemi di metodologia dell'educazione*. Torino: Società editrice internazionale.

Corallo, G. (2010). *Pedagogia Vol. II - L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione*. Roma: Armando Editore.

Corallo, G. (2010). *Pedagogia Vol. I - L'educazione. Problemi di pedagogia generale*. Roma: Armando Editore.

Corino, E. (2014). *FORMARE INSEGNANTI 2.0 La didattica delle lingue moderne tra libri di testo e nuove tecnologie*, in *RiCOGNIZIONI*. Rivista di lingue, letterature e culture moderne, 1 • pp. 163-176.

Council of Europe (2007) *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). A reflection tool for language teacher education*, ECML (European Centre for Modern Languages), Graz .

Council of Europe (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.

Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Sage, Thousand Oaks.

Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American journal of physics*, 69(9), 970-977.
www.uq.edu.au/teach/flipped.../FABPeerInstructionTipsheet.pdf.

Cucchi, C. (2008). *Parole in corso. L'apprendimento del lessico inglese in Internet*, Roma: Aracne editrice.

Cuccurullo, D. (2008). *La didattica delle lingue straniere con le ICT*. ©ANSAS 2012 (ON LINE) <http://formazionedocentipon.indire.it>

Cuccurullo, D, Cinganotto L. *English Lesson Planning with Multimedia and Internet*, A.N.S.A.S., Firenze, PUNTOEDU.

Cupello, F., Valentini (2006). “*Approcci metodologici efficaci per l'integrazione*” in Costabile A. F. (a cura di), *Didattica e didattiche disciplinari: quaderni per la*

nuova secondaria, Volume 3 Cosenza: Luigi Pellegrini- pp: 105- 121.

Curcio. A. M., (2008). *Educazione linguistica come educazione Plurilingue*
muttercourage.files.wordpress.com/2008/03/educazione_plurilingue.pdf

Daloiso, M, *Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali* in Melero C., (*Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo* (a cura di) , pp. 119-136

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

Daloiso, M. (2009b). *Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali* in Melero C.R., (2009), (a cura di). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Cafoscarina.

Daloiso, M. (2012a). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Novara: UTET Università.

Daloiso, M. (2012b). *Verso la 'Glottodidattica speciale'. Condizioni teoriche e spazio epistemologico* EL.LE, vol. 1, num. 3, 2012 pp. 465-481

Daloiso, M. (2014). *Lingue straniere e Disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*. I Quaderni della Ricerca. Torino: Loescher.

D'Amore, B. (2008). *Elementi teorici per la fondazione della didattica disciplinare*. In: La Face Bianconi G., Frabboni F. (Eds.) (2008). *Educazione musicale e formazione*. Milano: Franco Angeli. 2008. 171-178.

Damiani, P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva* Trento: Erikson

Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.

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

Da Re, F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson Ed.

Davies, G. (2002). *ICT and Modern Foreign Languages: Learning opportunities and training needs*. International Journal of English Studies vol.2 (1) p.1-18

Design-Based Research Collective. (2003). *Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry*. Educational Researcher, 32(1), 5-8

Dewey, J. (1949a). *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1949a). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.

Diadori, P. (2010). *Portfolio Europeo per la Formazione iniziale degli insegnanti di lingue (PEFIL)* in Diadori P., (a cura di), *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Le Monnier - Mondadori Education, Milano, 209-256.

Di Pietro, R. (1987). *Strategic interaction: learning languages through scenarios*: CUP

Di Sparti, A. (2011). *Digitali nativi e didattica della L2*, in Di Sabato, B., Mazzotta, P., *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo*, Lecce: Pensa Multimedia editore.

Dodman, M. (1995). *Ricerca-azione, insegnamento e apprendimento*, in Scuola e Lingue Moderne n.6

Dodman, M. (1998). *Ricerca-azione ed educazione linguistica*, in Cavalli M. (a cura di) *Pensare e parlare in più lingue: esperienze di insegnamento e formazione in Valle d'Aosta*. Aosta: Caleidoscopio.

Dodman, M. (2004). *La competenza plurilingue*, I diritti della scuola, n.1, anno I (luglio 2004), pp. 27-28.

Dolci, R. (2004). *Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie*, in Serragiotto G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino: UTET Libreria.

Dolci, R. (2011). *L'integrazione della competenza linguistica e digitale per l'inclusione sociale*, in Di Sabato, B., Mazzotta P., *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo*, Lecce: Pensa Multimedia editore

Domenici, G., Semeraro R. (Ed.) (2009). *Le nuove sfide della didattica tra saperi, comunità sociali e culture*. Bologna: Monolite Editrice

Dorovijc, D. (2008). *L'autonomia nell'apprendimento delle Lingue Straniere: un'analisi di esperienza*. <http://www.italy.it/autonomia-nellapprendimento-delle-lingue-straniere-analisi-di-unesperienza> Dall'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere.

Duduney, G. (2000). *The Internet and the Language Classroom*, CUP, Cambridge

Eco, U. (2012). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Roma: Laterza.

Edelson, D. C. (2002). *Design research: What we learn when we engage in design*. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1),105–121.

Édouard Claparède: sperimentazione e funzionalismo pedagogico
http://online.scuola.zanichelli.it/isaperi/files/2015/07/Tassi-2ed_Novecento-SezD_Claparede.pdf

Ellis, G., & Brewster, J. (1991). *The Storytelling handbook for Primary Teachers*, London: Penguin.

Faggioli, M. (2010). *Tecnologie per la didattica*. Milano: Apogeo.

Faggioli, M., Carro, R., Compagno, G., Panzica, F. (2012). *Inglese con la LIM nella scuola primaria*. Trento: Erickson.

Falcinelli, F., Gaggioli, C., Capponi, A. (2016). *Imparare ad imparare. Stili di apprendimento ed insegnamento a confronto*. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* Numero 2, Volume 16, anno 2016, pp. 242-257.

Ferrari, M., Palladino, P. (2007). *Foreign Language Learning Difficulties in Italian children: Are they associated with other learning difficulties ?* *Journal of Learning Disabilities*, 40, 256-269.

Ferrari, M., Palladino, P. (2011). *English Time*. Giunti Scuola. Giunti OS.

Ferotti, C. (2011). *Didattica personalizzata. Analisi di Pratiche e formazione degli insegnanti*. Roma: Armando Editore.

Fishman, J.A. (1970). *Sociolinguistics*. Rowley (Mass), (trad.it., (1975) *La sociologia del linguaggio*, Roma.

- Fornasa, W., Medeghini, R. (2011). *Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano: Franco Angeli.
- Gold, Brian T. et al. (2013). *Lifelong Bilingualism Maintains Neural Efficiency for Cognitive Control in Aging*, *The Journal of Neuroscience* 9, January, 387-396.
- Frabboni, F., Pinto Minerva F. (2013), (3 ed). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma: Laterza.
- Fratte, I. (2004). *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci.
- Franchini R. (2014). *The Flipped classroom (le classi capovolte)* - Rassegna CNOS, 2014 - lascuolallaroveschia.myblog.it
- Freddi G. (1989). *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo:Minerva Italica.
- Freinet, C. (1990). *Le mie tecniche*, Roma: La Nuova Italia.
- Gailor, D. (2002). *L'inglese per Internet*, Napoli:EDISES.
- Garelli, P., Betti, S. (2010). *Nuove Tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*, Milano: Franco Angeli
- Gee, J.P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Gold et al. (2013) *Lifelong Bilingualism Maintains Neural Efficiency for Cognitive Control in Aging*. *Journal of Neuroscience* 9 January 2013, 33 (2) 387-396.
- Greeno, James G., Moore, Joyce L., Smith, D., Detterman, R., Douglas, K. (Ed); Sternberg, Robert. Ed). (1993). *Transfer of situated learning. Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction*, (pp. 99-167). Westport, CT, US: Ablex

Publishing, vi, 296 pp.

Greene, J.C. (2008). *Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology?* “Journal of Mixed Methods Research”, 2, 1, pp. 7-22.

Guba, E. G. (1981). *Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries*. Educational Communication and Technology Journal, 29(2), 75- 91.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). *Establishing dependability and confirmability in naturalistic inquiry through an Audit*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED216019.pdf>

Guidi, E. (2010). *Guarda e impara... Un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed Esempi Italiano Lingua Due*, n.2.

Gulbay, E., La Marca, A., & Longo, L. (2016). *The advantages of flipped learning model: an opportunity to integrate technology in children's literature*. In EDULEARN16, Madrid: IATED Academy.

Haddad, W.D., Jurich, S. (2002). *ICT for education: Potential and potency*. In W.D. Haddad and A. Draxler (Eds.) *Technologies for education: Potential, parameters and prospects*. UNESCO and Academy for Educational Development, pp. 28-40.

Halfpenny, P. (1997). The Relation between Quantitative and Qualitative Social Research. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, 57, 49-64.

Hammersley, M. (2002). *The relationship between qualitative and quantitative research: paradigm loyalty versus methodological eclecticism*. In J. T. E. Richardson (Ed.). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences* (pp. 159–174). Oxford: BPS Blackwell.

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press. (First Published 1979, Council of Europe).

Hoven, D. (1999). *A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments*. *Language Learning & Technology* 3 (1), pp. 88-103.

Hurley, D.S. (1992). *Issues in teaching pragmatics, prosody, and non-verbal communication*. *Applied Linguistics* 13 (3), pp. 259-281.

Ianni D. "Il ruolo del computer nell'insegnamento della lingua straniera", http://www.didatticanda.it/articoli/Il_%20ruolo_%20del_%20computer.htm

Indire (2015). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea «Flipped Classroom (La classe capovolta)»*. Firenze.

<http://avanguardieeducative.indire.it/wp->

[Content/uploads/2016/04/AE_11_FLIPPED-CLASSROOM.pdf](http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2016/04/AE_11_FLIPPED-CLASSROOM.pdf)

Iotti, P. (2015). *Quanto deve essere presente la lingua madre nell'insegnamento dell'inglese?* Classroom Language - www.paoloiotti.net

http://www.paoloiotti.net/res/site58904/res641616_classroom-language-Paolo-Iotti.pdf

Irvin, S. (2006). *Combining Data, Enhancing Explanation*. *ESRC National Centre for Research Methods Working Paper Series*, 3/06.

Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digital*. Milano: Guerini Studio.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose Time has Come*. *Educational Researcher*, 33, 7, 14-26.

Johnson, K. (2009). *Second Language Teacher Education: a Sociocultural*

Perspective. New York: Routledge .

Kast M. et alii (2011). *Computer-based Learning of Spelling Skills in Children With and Without Dyslexia*. *Annals of Dyslexia*, 61, 177-200.

Kellerman, S. (1992). "I See What You Mean": *The role of kinesic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning*. *Applied Linguistics* 13 (3), pp. 239-258.

Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method*. *Teachers College Record* 19, 319-335.

King, K. P. (2002). *Educational technology professional development as transformative learning opportunities*. *Computers and Education*, 39, 283-297.

Knowles, M.S., Fedeli M., (2014), (a cura di). *Self-directed learning. Strumenti e strategie per promuoverlo*, Milano: Franco Angeli.

Koisawalia, H. (2005). *Teaching Vocabulary Through Rhythmic Refrains*. *Cats – the YLSIG Newsletter*, Spring.

Krashen, S. (2009 internet ed.). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf.

Lado, R. (1964) *Language Teaching: A Scientific Approach*, New York, McGraw-Hill, (trad. it. *Per una didattica scientifica delle lingue*, Bergamo: Minerva Italica, 1974).

Lage, M.J., Platt, G.J., Treglia, M. (2000). *Inverting The Classroom. A gateway to Creating an Inclusive learning Environment*, in " *Journal of Economic Education*", Winter, pp.30-43.

Landriscina, F. (2009). *La simulazione nell'apprendimento*, Trento: Erickson.

La Marca, A. (2005) *Personalizzazione e apprendimento. Strumenti e competenze*. Brescia: La Scuola.

La Marca, A. (2014). *Competenza digitale e saggezza a scuola*. Ed. La Scuola.

La Marca, A., & Longo, L. (2016). *Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Flipped Classroom to decrease boredom*. 4th International Conference on Information and Education Technology (ICIET), 7, pp. 230-235, Los Angeles.

La Marca, A. (2016). *Flipping Classroom. A way to decrease boredom and encourage motivation in Come cambia la scuola le tecnologie cambiano la scuola, come la scuola cambia le tecnologie*, PEDAGOGIA OGGI - SIPED.

Lasrly, N., Dugdale, M., Charles, E. (2014). *Just in time to flip classroom. The Physics Teacher*, 52, pp.34-37.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Periperal Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lave, J., Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato, Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento: Erickson.

Lewin, K. (1980 ed or. 1946). *I conflitti sociali*, Milano: Franco Angeli.

Lewis, G. (2004). *The internet and young learners*. Oxford: OUP.

Longo, L. (2016). *Insegnare con la flipped classroom. Stili di apprendimento e «classe capovolta»*, La Scuola

Lucietto, S. (2009), (a cura di). *Plurilinguismo e innovazione di sistema. Sfide e ricerche curricolari in ambito nazionale e internazionale*. ED. Provincia Autonoma di Trento. IPRASE di Trento.

Luise, M.C. (2007). *L'insegnamento precoce delle lingue straniere: un excursus dei documenti europei e le implicazioni per la scuola primaria italiana*. STUDI DI GLOTTODIDATTICA, vol. 4, pp. 65-75.

Luise, M.C. (2008). *Interazioni comunicative in classi plurilingui della scuola primaria* in C. M. Coonan (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia: Cafoscarina, pp. 153-166.

Luise, M.C. (2010). *Bambini, Lingue, Europa: i punti forti per una didattica delle lingue straniere a bambini*. In Balboni, P. E., Cinque, G. *Seminario di linguistica e Didattica delle Lingue*. Scritti in onore, pp. 211-218, Venezia: Cafoscarina,.

Luise, M.C. (2013). *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale* LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente, n. 2 , pp. 525-535

Kelly, M., Grenfell, M. et al. (2002). *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*. Main Report, European Commission, Directorate General for Education and Culture, Brussels.

Kelly, M., Grenfell, M. (2004). *European Profile of Language Teacher Education*. University of Southampton, Southampton.

Krashen, S. (1983). *Principles and Practices in Second Language acquisition*. Oxford: Pergamon.

- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Londra: Longman.
- Krathwohl, David R. (2002). *A revision of Bloom's taxonomy: An overview*, in *Theory Into Practice*, vol. 41, n° 4, Routledge, pp. 212–218.
- Maccario, D. (2006). *Insegnare per competenze*, Torino: SEI.
- Maglioni, M., Biscaro, F. (2014). *La classe capovolta. Innovare la classe con il Flipped Classroom*. Trieste: Centro Studi Erikson.
- Marangi, M. (2014). *Relazione al seminario "Progetto Steadycam*. Regione Piemonte, Torino.
- Mariani, L. (2000). *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara* Bologna: Zanichelli.
- Marsh, D., (Eds.), (2002). *"CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, The European Commission, Strasbourg.
- Mason, J. (2006). *Mixing Methods in a Qualitatively Driven Way*. *Qualitative Research*. 6(1), 9-25.
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Series in Educational Innovation, Prentice Hall,. Upper Saddle River, NJ.
- Melero, C. (2012). *Dislessia Evolutiva - un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici* in *EDUCAZIONE LINGUISTICA LANGUAGE EDUCATION*, vol. 1, pp. 133-165.
- Mercurio, M., Torre, I., Torsani, S. (2011). *MM-learning e personalizzazione nell'apprendimento delle lingue straniere* DIDAMATICA 2011.

Mertens, D. M. (1998). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating di-versity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Mesh, L. (2010). *Implementing e-learning in English language Teaching*, CLA, Siena.

Micheletta, S., Emili, A.E. (2013). *Dislessia e tecnologie: quali evidenze di efficacia?* Form@re, Open Journal per la formazione in rete ISSN 1825-7321 Numero 4, Volume 13, anno 2013, pp. 15-29

Montalbetti, K. (2012). *La ricerca pedagogica: conoscere, intervenire, comunicare*. Education Sciences & Society, 2, 255-269.

Montalbetti, K., Rapetti, E. (2015). *Le dimensioni "deeply" e "broadly" nella ricerca educativa. Le-zioni apprese da una ricerca su valutazione e governance nelle scuole*, in Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education 10, 3 (2015)

Monti, S. (2000). *Internet per l'apprendimento delle lingue*, Torino:UTET.

Newby D., Allan, R. et alii (2007), (a cura di). *European Portfolio for Student Teacher of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Strasbourg/Graz: Council of Europe/European Centre for Modern Languages.

Nobili, P. (2006), (a cura di), *Oltre il libro di testo*, Roma: Carocci editore.

Oheler, J. (2007). *Digital Stories in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*, Corwin Press.

ONU (1948). Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf.

ONU (2007). Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (versione italiana) [online]. <http://www.lavoro.gov.it/AreaSociale/Disabilita/ConvenzioneONU/Pages/default.aspx> (201603-11).

Osimo, B. (2002). *Traduzione e nuove tecnologie*. Milano: Hoepli.

Pachler, N., Bachmair, B., & Cook, J. (2010). *Mobile learning: structures, agency, practices*. New York: Springer.

Parkay, F.W., Stanford, B.H., Gougeon, T.D. (2010). *Becoming a teacher* [www-fp.pearsonhighered.com](http://www.fp.pearsonhighered.com).

Parlamento Italiano, Legge 30 dicembre 2004, n. 311 "*Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato* (Legge finanziaria 2005).

Parlamento Italiano, Legge 6 agosto 2008, n. 133 « *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria* " (Legge Gelmini-Tremonti).

Parlamento Italiano, Legge 13 luglio 2015, n. 107 "*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*" (Legge denominate "la Buona Scuola").

Pozzo, G., Losito, B. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Roma: Carocci.

Pozzo, G., (2007). *La ricerca azione per gestire la complessità nei contesti educativi*, URS Emilia Romagna, Bologna 23 ottobre (pubblicata on line) <http://www.ireer.it/notizie/delluca/pozzo/pdf> .

Priestley, M., Rablee, P. (2002). *Hopes and Fears: Stakeholder Views on the Transfer of Special School Resources*. In *International Journal of Inclusive Education*, 6 (4)

Ortalda, F., (2013). *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*. Roma: Carocci editore.

Pachler, N., Bachmair, B. e Cook, J. (2010). *Mobile Learning: Structures, Agency, Practices*, New York: Springer. Disponibile all'indirizzo <http://www.springerlink.com/content/v65pt8N>.

Parkhurst, P. E., Lovell, K. L., Sprafka, S. A., Hodgins M., (1972). *Evaluation of videodisc modules: a mixed methods approach*, East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.

Pitrone, M.C. (1986). *Il sondaggio*. Milano: Franco Angeli ed.

Pellerey, M. (2011). *La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative*, "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", IV, 7, Dicembre, 2011, pp. 107-111.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.

Perrenoud, P. (2002). *Dieci Nuove Competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.

Pichiassi, M. (2007). *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*.

Perugia: Guerra.

Picci, P. (2012). *Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti*. Studi sulla Formazione, 15, 2, 191-201.

Pinto Minerva, C.L.G. (2016). *La didattica per competenze e gli strumenti digitali nella Scuol@2.0* DIDAMATICA 2016.

Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*, Brescia: Ed. La Scuola.

Porcelli, G., Dolci D. (1999). *Multimedialità e insegnamenti linguistici.*, Torino: UTET.

Prensky, M. (2010). *H. Sapiens Digitale: dagli Immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale*. TD-Tecnologie Didattiche, 50, pp. 17-24.

Prensky, M. (2001a). *Digital natives, digital immigrants*. *On the Horizon* 9 (5): 1-6. <http://www.scribd.com/doc/9799/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part1>. <http://www.webcitation.org/5eBDYI5Uw>.

Prensky, M. (2001b). *Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently?* *On the Horizon* 9 (6): 1-6. <http://www.twitchspeed.com/site/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part2.htm>. <http://www.webcitation.org/5eBDhJB2N>.

Rallis, S. F., & Rossman, G. B. (2003). *Learning in the field An introduction to qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA SAGE.

Reinders, H. (2009). *Technology and second language teacher education* in: Burns A, Richards JC (eds) *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 230-37. journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688210372953

Richards, J. C., Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Richards, J.C. (2011). *Exploring teacher competence in language teaching in THE LANGUAGE TEACHER: 35.4 • July / August 2011 JALT2011 • PLENARY SPEAKER*.

Richey, R. C., & Nelson, W. A. (1996). *Developmental Research*. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology* (pp. 1213–1245). New York: MacMillan.

Reigeluth, C. M., & Frick, T.W. (1999). *Formative Research: A Methodology for Creating and Improving Design Theories* In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories*, pp.633--651

Ridarelli, G. (1998). “*Project Work*”, in Serra Borneto (a cura di) *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali della didattica delle lingue straniere*, Roma: Carocci pp.: 173-187.

Rivoltella, P. C., Prefazione a Carletti A., Varani A., (a cura di), (2007), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*, Trento: Erickson.

Rivoltella, P.C., Ferrari, S. (2010). *A scuola con i media digitali*, Milano, V. & P.

Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, Editrice La Scuola: Brescia.

Rivoltella, P.C. (2014). *La Media Education*. Milano: Ed. Franco Angeli.

Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. (a cura di), (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnamento*, Brescia: Ed. La scuola.

Romano, R.G. (2000). *Il gioco come tecnica pedagogica di animazione*, Lecce: Pensa Multimedia.

Rossi, M. (2003). *Quando il fine giustifica i mezzi: riflessioni sul ruolo delle nuove tecnologie nella didattica delle lingue straniere*", in TED 2003 – Salone Tecnologie Didattiche – Fiera di Genova, Genova.

Rossi, P.G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*, Roma: Armando Editore.

Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Milano: Franco Angeli.

Rossi, S. (2014). *Tutti per uno, uno per tutti. Il potere formativo della collaborazione*. Edizioni La Meridiana.

Rossi, S. (2014). *L'Apprendimento Cooperativo: facilita la didattica e le relazioni*. <http://www.educationduepuntozero.it/racconti-ed-esperienze/rossi2-40119401721.shtml>

Rozzonelli, C. (2009). *Teaching and Learning a Foreign Language in the Digital age*, Torino: Edizioni dell'Orso.

Rutka, S. (2006). *Metodologia cooperative per la classe CAD* in Caon, F. (a cura di) *Insegnare l'Italiano nelle classi di Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.

Saccardo, D. (2006). *L'insegnamento-apprendimento della lingua inglese nella scuola primaria* in Coonan, M.C., (a cura di), (2006) *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua*

seconda/straniera. Università Cà Foscari : Venezia, pp.79-86.

Sahlberg, P. (2014). *Finnish lesson 2.0: What can the world learn from Educational change in Finland reform* (2nd revised ed.). Teacher College Press.

Scaratti, G., Kaneklin, C. L., Alastra, V. (2012), (eds.). *La formazione situata. Repertori di pratica*, Milano: Franco Angeli.

Schumann, John H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language* by Maiden, MA: Blackwell Publishers, 1997, 341.

Scuola 2.0 Innovazione dei modelli didattici e nuove tecnologie per la scuola del futuro. www.glocus.it/wp-content/uploads/.../Position_Paper_Glocus_Scuola2.0.pdf

Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

Serra Borneto, C. (1998), (a cura di) *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali della didattica delle lingue straniere*, Roma: Carocci.

Serragiotto, G. (2003). *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Ed. Guerra.

Shneiderman, B., Pleasant, C. (2005). *Designing the User Interface: Strategies for Effective Hu-man-Computer Interaction*, Boston: Addison Wesley..

Skehan, P. (1998). *A cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press Skehan, P. www.researchgate.net/publication/231787670_Task-Based_Instruction.

Skehan, P. (2003). *Task-based instruction*. Cambridge University Press <http://www.cambridge.org/core>. ELTE.

Scurati, C., Zanniello, G. (1993), (a cura di). *La ricerca azione*, Napoli: Tecnodid.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris:UNESCO.

Vannini, I. (2009). *Ricerca empirico-sperimentale. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica*. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 1-27.

Vettorel, P. (2006). *Uno, nessuno centomila: come riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe*, in Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe di Abilità Differenziate*. Perugia: ed. Guerra.

Veyrat Rigat, M., Compagno, G. (2012). *Rethinking language teaching and training procedures between online and offline communication* in La Marca, A. (eds.), *Self-Regulated Learning in the use of technologies: critical thinking, reflection and teaching metacognitive strategies*, REM Research and Education Media, vol. 4, no. 1, six-monthly Journal, June 2012, pp. 97-11, Trento, Sirem Erickson.

Visalberghi, A. (1980). *Gioco e intelligenza* in “Scuola e città”, n. 11.

Tessaro, F. (2012). *Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione*. Università Cà Foscari. Formazione & Insegnamento.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Tashakkori, A., Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

Valletta, J. (2006). *Criteri di metariflessione nella classe virtuale in E-learning*.

Teorie dell'apprendimento e modelli della conoscenza, (a cura di Frauenfelder and Santoianni), 239-50, Milano:Guerini.

van den Akker, J. (1999). *Principles and methods of development research*. In Design approaches and tools in education and training (pp. 1-14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Vygotskji, L. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringheri.

Walker, D. (1992). *Methodological issues in curriculum research*. In Ph Jackson (Eds.) *Handbook of research on curriculum*. (pp 89-119). New York: Macmillan

Walvoord, B.E. and Anderson Johnson, V. (1998). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wang, F., Hannafin, M.J. (2005). *Design-based research and technology-enhanced learning environments*. Educational Technology Research and Development, 53(4), 5-23.

Warschauer, M., Sick, M., Wirsig, S. (2001). *Internet for English teaching*. International Journal of Educational Research, 2001 vol35 issue 5 Pages 483–501 – Elsevier.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*, London: Longman.

Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*, OUP, Oxford.

Wright, A. (1997). *Creating Stories with Children*, OUP, Oxford.

Zanelli, P. (1993). *Ricerca – azione: un modello “complesso” per la formazione nei servizi educativi*, in Quaderni I.R.R.S.A.E – Formazione, Bologna

Zanniello, G. (1997). *La Prepedagogicità della sperimentazione*. Palermo: Palumbo.

Zanniello, G. (2008). *La didattica nel pensiero di Gino Corallo*. *Pedagogia e Vita* 5-6, 101-134.

Zanniello, G. (2011). *Dagli obiettivi educativi alle competenze fondamentali*. Volume 13 di *Nuova didattica*. Palermo: Edizioni Palumbo.

RIFERIMENTI NORMATIVI

MIUR (1990) Legge 5 giugno 1990, n.148, *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare* .

MIUR (1991) Decreto Ministeriale 28 giugno 1991 *Insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare* .

MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*.

MIUR (2012a). Direttiva del 27/12/2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

MIUR, C.M. n.22, 26 agosto, 2013. *Avvio alle misure di accompagnamento delle Indicazioni Nazionali 2012. Primi adempimenti e scadenze*.

Documenti legislativi sulle lingue

Commissione Europea (1994). *The European Dimension and Teaching Modern Languages to Pupils with Special Needs*. Commissione Europea (2005). *Special Educational Needs in Europe and the Teaching and Learning of Languages*:

Insights and Innovation [online]. http://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf

Commissione Europea (2003). *Piano d'azione sull'apprendimento delle lingue e sulla diversità linguistica* Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni, del 24 luglio 2003, intitolata "Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: piano d'azione 2004-2006". <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0449&from=IT>

Commissione Europea (2005). *Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo* http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_it.pdf

Commission of the European Communities, (2007). *Improving the Quality of Teacher Education, Communication from the Commission to the Council and the European Parliament (and Annex: Conclusions)*, [online] Brussels. http://www.ateel.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf

Commissione Europea (2008). Comunicazione della Commissione Europea al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni. *Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune. Bruxelles, 18.9.2008*{SEC(2008) 2443}. {SEC(2008) 2444}. SEC(2008) 2445} <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52008DC0566>

Commissione Europea Direzione Generale Istruzione E Cultura, (2009). *Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, 2009, [online] Brussels. http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf - [Allegato 1](#).

Commissione Europea (2013). *Support for Children with Special Educational Needs* [online]. http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-_support_for_sen_children_final_version.pdf

Commissione Europea (2012). *I bambini in Europa sempre più precoci nell'apprendimento delle lingue straniere*” http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-990_it.htm

Commissione Europea (2007). *Relazione sull'attuazione del piano d'azione Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica*. Bruxelles, 25.9.2007 COM(2007) 554

Consiglio d'Europa - Modern Language Division (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Bruxelles in http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp. [Citato nel testo come CEFR, 2002].

European Commission Directorate - General For Education And Culture, (2004), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Brussels. http://www.ateel.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf.

European Commission- Directorate-General for Education and Culture (2006) *European Label Awarded To Innovative Projects In Language Teaching and Learning*. Brussels, 20 December 2005. Disponibile all'indirizzo http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/label-priorities-2006-2007_en.pdf

Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe* [online]. Disponibile all'indirizzo http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/key_data_en.php.

European Agency for Development in Special Needs Education (2008). *Special Needs Education Country Data* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://european-agency.org>.

United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights*, <http://www.un.org/en/documents/udhr/>

United Nations (1960). *Convention against Discrimination in Education*, <http://www2.ohchr.org/english/law/education.htm>.

United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
<http://www.unicef.org/crc/>

United Nations (1993). *Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>.

United Nations (2005). *Convention on the Protection and Promotion of Diversity in Cultural Expression* http://portal.unesco.org/en/ev.php-RL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

United Nations (2006). *Convention on Rights of People with Disabilities*, <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Siti Istituzionali nazionali e internazionali

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca:

<http://www.istruzione.it>

<http://www.buongiornoeuropa.istruzione.it>

<http://www.istruzione.it/fondistrutturali>

Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Innovativa:

<http://indire.it>

Senato della Repubblica

<https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/00736543.pdf>

Unione Europea:

<http://www.europa.eu.it>

Commissione Europea:

http://europa.eu.it/comm/index_it.htm

Commissione Europea – Direzione generale dell’istruzione e della cultura:

http://europa.eu.it/comm/dgs/education_culture/index_it.

Consiglio dell’Unione Europea:

<http://ue.ue.int/it/summ.htm>

Parlamento Europeo:

<http://www.europarl.eu.int>

Rappresentanza permanente d’Italia presso l’Unione Europea:

<http://www.italiaue.it>

Centro europeo per lo sviluppo della formazione:

<http://www.cedefop.eu.int>

Unità europea di Eurydice:

<http://www.eurydice.org>

Unità italiana di Eurydice:

<http://www.indire.it/eurydice/index.htm>

Consiglio d’Europa, sezione “Education and training”:

<http://www.coe.int>

The World Happiness Report

<http://worldhappiness.report/ed/2016/>

European Commission

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/legislation_en.html
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/multiling_en.html
http://europa.eu/eu-law/decision-making/legal-acts/index_it.htm
www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_it
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/multiling_en.html
Http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcome.htm
Http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11101_en.htm

Progetto Semlang

<Http://www.semlang.eu/Accueil.aspx>

Siti istituzionali delle maggiori università italiane che si occupano di LS

www.uniba.it

www.unibo.it

www.unicatania.it

www.unigenova.it

www.unimacerata.it

www.unimi.it

www.unipa.it

www.uniperugia.it

www.unipd.it

www.uniroma.1.it

www.unisi.it

www.unistrasi.it

www.univr.it

www.unito.it

www.uniud.it

www.unive.it

Sitografia specifica per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish>

<https://www.britishcouncil.it>

<http://www.dienneti.it/risorse.htm>

<https://www.linguahouse.com>

<http://www.edulinks.it/INGLESE.htm>

<http://www.livemocha.com/>

<http://www.myhappyplanet.com/>

<https://www.teachingenglish.org.uk>

<https://www.maestralidia.it>

<https://www.english-4kids.com>

www.bbc.co.uk/learning/schoolradio/subjects/english

<https://www.eslkidstuff.com/>

<https://esl-kids.com/>

www.risorseditattichescuola.it

Risorse digitali per la costruzione delle *Flipped lesson*:

<http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=614#a>

(per gli esercizi online interattivi)

https://www.youtube.com/watch?v=wilLJ_wkfoM

(video sulle stagioni)

<http://www.maestralidia.com/>

(schede didattiche e flashcards)

Risorse digitali per la realizzazione delle *video lesson* (Software per lo screencasting e l'editing video:

- NeoK12 <http://www.neok12.com/>
- YouTube EDU <https://www.youtube.com/education>
- TED-ed <http://education.ted.com/>
- EDUCREATIONS <https://www.educreations.com/>
- EDPUZZLE <https://edpuzzle.com/>
- POWTOON <http://www.powtoon.com>
- DOINK <http://www.doink.com/>
- CARTOONIST <http://www.creazaeducation.com/this-is-creaza/ Cartoonist>
- CAMTASIA <http://www.techsmith.com/camtasia.html>
- MODLE <https://moodle.org/>
- TECHSMITH <https://techsmith.com>
- THINGLINK <https://www.thinglink.com>
- PREZI <https://prezi.com/>

Ambienti di social learning e per la creazione di classi virtuali:

- SCHOLOGY <https://www.schoology.com/home.php>
- EDMODO <https://www.edmodo.com/>
- FIDENIA <https://www.fidemia.com/>

Siti di hosting:

- YOUTUBE <https://www.youtube.com/>
- DROPBOX <https://www.dropbox.com/>
- GOOGLE DRIVE <https://googledrive.com>

Sitografia specifica per il *Flipped teaching* per gli insegnanti.

FLIPPED CLASSROOM

<http://www.flippedclassroom.com/>

FLIPPED CLASS NETWORK

<http://flippedclass.com>

FLIPPED LEARNING

<http://flipped-learning.com/>

FLIP TEACHING

<http://flipteaching.com/>

FLIP NET

<https://flipnet.com>

LA LEZIONE CAPOVOLTA

www.lezionecapovolta.it

**Ambienti di condivisione e collaborazione fra insegnanti dediti alla
metodologia *Flipped***

<https://Flippedrepository.com>

<https://flippedclassroomworkshop.com>

<https://flippedclassroomrepository.it>

<http://www.cybraryman.com/flipclass.html>