Ministero della Pubblica Istruzione

Quale profilo e quali competenze per l'inglese del docente di scuola primaria

Un'esperienza di ricerca

agenziascuola
agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica

Lingue_def.indd 1 23-11-2007 13:04:19

agenziascuola
agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica

© Copyright 2007 - tutti i diritti riservati

La redazione di queste linee guida, frutto della collaborazione tra gli autori, è stata curata, in particolare, per le diverse sezioni da:

1 Introduzione - 1.1 Raffaele Sanzo; 1.2 Annarosa Cicala
2 Guida alla lettura del documento - Nicoletta Biferale, Stefania Gugliotta.
3 Il progetto – Nicoletta Biferale, Stefania Gugliotta, Gisella Langé (MPI); Lucilla Lopriore, Graziella Pozzo, Gianfranco Porcelli (Associazioni Professionali); Chris Taylor (CLA); Margaret Fowler (British Council).
4 Indagine qualitativa presso gli informanti - 4.1 e 4.2: Lucilla Lopriore, Graziella Pozzo; Allegati 1,3 e 4: Lucilla Lopriore, Graziella Pozzo; Allegato 2: Nicoletta Biferale, Stefania Gugliotta, Lucilla Lopriore, Graziella Pozzo.
5 Profilo di uscita di lingua inglese del docente di scuola primaria - 5.1: Nicoletta Biferale, Stefania Gugliotta; 5.2 Marina Bondi, Franca Poppi; 5.3: Nicoletta Biferale; 5.4: Stefania Gugliotta; Allegato 1: Nicoletta Biferale, Stefania Gugliotta, Franca Poppi; Allegato 2: Erik Castello; Allegato 3: Lucilla Lopriore, Franca Poppi, Graziella Pozzo.
6 I descrittori di riferimento: progettare e valutare – 6.1 Franca Poppi; 6.2 Selezione dei descrittori: a cura di tutti gli autori; 6.2.1: Nicoletta Biferale, Stefania Gugliotta, Franca Poppi; 6.2.2: Margaret Fowler, Gisella Langé, Lucilla Lopriore, Graziella Pozzo, Margaret Rasulo; 6.2.3: Erik Castello, Gillian Mansfield, Chris Taylor; 6.2.4, 6.2.5 e 6.2.6: Nicoletta Biferale, Stefania Gugliotta, Franca Poppi.
7 Ipotesi di sillabo per lo sviluppo di competenze linguistiche – 7. 1, 7.2, 7.3 e 7.4: Margaret Fowler, Gisella Langé.
8 La valutazione delle competenze linguistiche – 8.1 e 8.2: Erik Castello, Gillian Mansfield, Chris Taylor; 8.3 primo e secondo esempio: Erik Castello, Gillian Mansfield, Margaret Rasulo, Chris Taylor; terzo esempio: Chris Taylor.
9 Conclusioni: Nicoletta Biferale, Stefania Gugliotta, Gisella Langé, Lucilla Lopriore, Gianfranco Porcelli, Graziella Pozzo.
Glossario: Lucilla Lopriore.

L'organizzazione progettuale (riunioni, mailing list e forum) è stata curata da Valentina Toci dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex Indire).
Revisione a cura di Nicoletta Biferale, Stefania Gugliotta (MPI) e di Francesco Vettori (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica, ex Indire).

INDICE

1. Introduzione **p. 5**
1.1 Il progetto di ricerca nell'ambito del piano di formazione linguistica e metodologica in lingua inglese per i docenti di scuola primaria
1.2 La formazione in servizio del docente di scuola primaria nel quadro delle politiche formative del Ministero della Pubblica Istruzione

2. Guida alla lettura del documento **p. 9**

3. Il progetto **p. 13**

4. Indagine qualitativa presso gli informanti **p. 16**
4.1 Premessa
4.2 Indagine qualitativa
Allegato 1 - Gli informanti
Allegato 2 - Questionario per i formatori dei corsi di lingua di livello B1
Allegato 3 - Focus group (tracce di domande per l'intervista)
Allegato 4 - Dati aperti del questionario

5. Profilo di uscita di lingua inglese del docente di scuola primaria **p. 34**
5.1 Premessa
5.2 Componenti del profilo linguistico
5.3 Un'ipotesi di tirocinio
5.4 Le borse di studio come ponte tra formazione e scuola
Allegato 1 - Lesson plan
Allegato 2 - La lingua per conversazioni telefoniche inerenti all'ambito professionale
Allegato 3 - Gestione e valorizzazione dell'errore

6. I descrittori di riferimento: progettare e valutare **p. 55**
6.1 Premessa
6.2 Selezione dei descrittori di riferimento per la progettazione dei corsi e la valutazione delle competenze
6.2.1 Listening
6.2.2 Spoken Production and Interaction
6.2.3 Reading Comprehension
6.2.4 Writing Production and Interaction
6.2.5 Reception, Production and Interaction strategies
6.2.6 User's General Competences

7. Ipotesi di sillabo per lo sviluppo di competenze linguistiche **p. 66**
7.1 Premessa
7.2 Descrittori di competenza dal CEFR
7.3 Proposte di categorie descrittive
7.4 Proposta di una reference check-list per l'area grammaticale - Livello B1
7.5 Proposta di argomenti di classroom language

Lingue_def.indd 2-3 23-11-2007 13:04:20

8. La valutazione delle competenze linguistiche dei docenti della scuola primaria **p. 79**
8.1 Premessa
8.2 Verso un format condiviso per la costruzione delle prove
8.3 Proposte di format di prova

9. Conclusioni e prospettive **p. 117**

Glossario *p. 120*

1. Introduzione

1.1 Il progetto di ricerca nell'ambito del piano di formazione linguistica e metodologica in lingua inglese per i docenti di scuola primaria

La cornice storica

Insegnare la lingua inglese nella scuola primaria è una professione relativamente nuova. Le prime sperimentazioni nazionali datano dall'anno scolastico 1975/76 (progetto ILSSE – Insegnamento Lingue Straniere nella Scuola Elementare), mentre alcune esperienze locali risalgono anche a tempi anteriori.

L'impegno maggiore del gruppo di sperimentatori e degli insegnanti del progetto ILSSE si esercita in misura particolare su:

- la creazione di materiali didattici specifici, al tempo scarsamente reperibili sia sul mercato editoriale italiano sia sul mercato europeo;
- l'individuazione di un profilo delle competenze del docente di lingue straniere che ne definisse, da un lato le competenze comunicative e linguistiche, dall'altro, le competenza metodologiche e didattiche.

Il *Nuffied French Pilot Scheme*[1], la sperimentazione britannica più organica condotta in Europa a cavallo degli anni 70, aveva dimostrato, secondo i ricercatori, che una delle ragioni principali della impossibilità di procedere nella sperimentazione e nella messa a regime dell'insegnamento del francese si faceva risalire alla scarsa competenza del docente delle scuole primarie. Se da un lato costoro non possedevano la padronanza, dall'altro l'impegno finanziario e organizzativo del sistema britannico, per provvedere a sanare tale situazione, era al di là delle risorse a quel tempo disponibili.

Ma una ulteriore variabile, probabilmente decisiva, determinò l'abbandono della prassi sperimentale inglese: la sostanziale e diffusa mancanza di motivazione degli allievi inglesi e la sostanziale indifferenza dell'opinione pubblica britannica all'apprendimento della lingua francese.

La sperimentazione italiana, di contro, mostra immediatamente un'altissima motivazione dei docenti, dell'opinione pubblica, degli esperti, dei genitori. Ma soprattutto dà conto di un grande interesse e di una grande curiosità dei bambini.

In sostanza le due variabili cruciali per il successo dell'impresa sperimentale si manifestano e costituiscono le precondizioni per un lavoro che si rivelerà utile, proficuo, interessante e, alla fine, di sistema.

Credo sia il caso di vantare all'Italia il primato tra i grandi Paesi europei per avere introdotto le lingue straniere in via obbligatoria nel curricolo della scuola primaria, sul piano ordinamentale.

Sul piano scientifico, inoltre, gli insegnanti italiani sono stati i primi a sperimentare le applicazioni del *Livello Soglia,* pubblicato a metà degli ani settanta dal Consiglio d'Europa.

La vivacità della classe docente italiana, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, infine, viene ulteriormente testimoniata dal fatto che in Italia si è realizzato il più significativo progetto di aggiornamento europeo che ha investito la stragrande maggioranza dei docenti di lingue straniere – Progetto Speciale Lingue Straniere (PSLS), - 1976/1995 circa – e il progetto *Lingue 2000* grazie al quale, negli anni recenti, si sono diffuse e sono state sostanzialmente adottate le indicazioni del Q*uadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* (QCER).

[1] Schools Council, *French in the primary school: the Joint Schools Council - Nuffield Foundation Pilot Scheme.* AA.VV, London: HMSO, 1966.

Lingue_def.indd 4-5 23-11-2007 13:04:21

Anche in questo caso si tratta di un primato che trova altresì riscontro nelle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* che il Ministero ha promulgato nel mese di settembre del corrente anno 2007. Si legge, nella pubblicazione :
"Per la progettazione didattica e la valutazione degli apprendimenti è opportuno tenere presente il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue del Consiglio d'Europa".
Insomma, nel campo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue moderne l'Italia ha partecipato con grande vivacità al dibattito internazionale, guadagnando anche qualche riconoscimento.
Fino agli Anni più recenti, infine, è da ricordare che il sistema scolastico è stato impegnato, a livello di scuola primaria, nella preparazione di insegnanti per le quattro maggiori lingue europee, francese, inglese, spagnolo, tedesco.

Il profilo del docente di lingua inglese nella scuola primaria
Il quadro storico delineato in estrema sintesi racconta di una scuola in grado di sperimentare, di monitorare e di apportare i correttivi necessari per raggiungere le mete previste dal proprio sistema di istruzione.
Dei due problemi maggiori richiamati in premessa, i materiali didattici specifici per le scuola primaria e il profilo del docente relativi al progetto ILSSE, che non erano certamente gli unici, rimane da definire un possibile profilo del docente di lingua straniera – inglese - nel nostro caso, che non è ancora stato codificato. La preoccupazione non è solo italiana se anche l'Europa si è mossa ed ha proposto un proprio *Profile* che è, però, riferito al docente di lingua *tout court.* Il *Profile* è il risultato del lavoro di insigni studiosi di prestigiose università e costituisce un sicuro punto di riferimento per coloro che operano nel settore.
Le indicazioni del *profilo* del presente studio rappresentano il risultato di un gruppo di ricerca che ha raccolto, messo in parallelo e sistematizzato le esperienze sul campo della formazione dei docenti, analizzando in particolare:

- i percorsi di formazione dei futuri docenti di lingue straniere che si svolgono in Italia e che attualmente vedono coinvolti circa 15.000 docenti di scuola primaria, rappresentando il più grande progetto di riorientamento della professione docente che si sia mai realizzato in questo campo;
- i contenuti comunicativo/linguistici e metodologico/didattici ed i relativi obiettivi finali ;
- le indicazioni del livello B1 del QCER, come declinate dal Quadro medesimo, ma anche in rapporto alla specificità professionale del docente corsista ed ai suoi compiti attesi. Il livello B1 rappresenta al momento il livello minimo essenziale per avviare un docente all'insegnamento nella propria classe;
- i risultati dei test di misurazione delle competenze linguistiche al termine dei percorsi di formazione, i quali ultimi sono articolati in tempi che comprendono corsi brevi e lunghi, fino a 380 ore, a seconda delle competenze iniziali;
- la natura dei singoli *item* e la struttura dei test usati al termine dei corsi e predisposti dai Centri Linguistici di Ateneo (CLA) che collaborano al piano di formazione nazionale.

All'esame di tale enorme massa di dati si aggiunge, inoltre, una consultazione mirata che il gruppo di ricerca ha condotto con una rappresentanza di formatori dei corsi di formazione.
Infine, lo studio si giova delle competenze interne al gruppo stesso di ricerca in cui coesistono esperti tecnici del Ministero, docenti universitari, esponenti delle associazioni professionali dei docenti di lingue straniere e dell'ente culturale britannico.
Il presente documento, quindi, non è soltanto l'elaborazione ingegnosa di soli studiosi, ma anche la sintesi di una molteplicità di esperienze significative e concrete.

E pur tuttavia non si presenta come "il" profilo del docente di lingua inglese, ma piuttosto come il contributo ad una sempre migliore e più idonea definizione di un profilo docente che, nel caso italiano, riveste una peculiarità del tutto originale. Non vorrei si perdesse di mira la scelta di fondo che viene compiuta dal sistema italiano: la lingua inglese si insegna all'interno del curricolo, senza sacrificare la specificità dell'insegnamento primario. L'affidamento dell'insegnamento della lingua all'insegnante ordinario, in altri termini, presenta non poche implicazioni sia sul piano didattico sia sul piano pedagogico nonché curricolare ed implica necessarie riverberazioni sulle scelte metodologico/didattiche dei singoli docenti chiamati ad insegnare "anche" la lingua.
Infine, mi piace richiamare una particolare specificità di questo studio. Accanto alla definizione delle competenze di profilo si propongono degli esempi, che non sono mai limitati ad uno, per aiutare i formatori e gli stessi corsisti a definire i contenuti e a riconoscere le tappe del proprio percorso di formazione verso l'obiettivo finale di competenza, sia linguistico che metodologico/didattico.
Nella mia funzione di coordinatore del gruppo di progetto nazionale per la formazione dei docenti di lingua inglese, da ultimo, mi corre l'obbligo di ringraziare tutti e ciascuno dei componenti il gruppo di ricerca con particolare riferimento a coloro che si sono assunti la responsabilità di redigere il presente contributo.
E naturalmente il ringraziamento non può non includere i colleghi responsabili dell'*Agenzia Scuola* di Firenze che hanno contributo con lo stesso entusiasmo dei colleghi del gruppo di ricerca.

1.2 La formazione in servizio del docente di scuola primaria nel quadro delle politiche formative del Ministero della Pubblica Istruzione

Uno dei contributi essenziali della strategia di Lisbona è stato certamente quello di aver posto l'attenzione dell'Unione Europea sull'obiettivo della transizione verso un'economia ed una società fondata sulla conoscenza e quindi di aver dato alle politiche dell'istruzione e della formazione un ruolo fondamentale.
In questa ottica gli Stati membri hanno condiviso per la prima volta il metodo del "coordinamento aperto"che prevede l'utilizzo di strumenti diversificati di governo dei processi formativi : indicatori per monitorare i progressi raggiunti; parametri di riferimento (*benchmark*) per fissare obiettivi concreti; scambi di esperienze *inter pares* per individuare e diffondere buone prassi.
Il Rapporto intermedio su quanto realizzato nel primo triennio del processo, dal titolo *Education and Training 2010*, redatto congiuntamente nel 2004 dal Consiglio e dalla Commissione, ha messo in evidenza la modestia dei passi compiuti e ha sollecitato i Paesi europei ad impegnarsi maggiormente sottolineando, in particolare, l'esigenza di investire nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti dalla cui motivazione e qualità dipende, in larga misura, il raggiungimento degli obiettivi fissati per il 2010.
Per il raggiungimento di tali obiettivi, il rapporto congiunto si sofferma sulla necessità non solo di progettare a livello nazionale delle politiche coerenti di sviluppo professionale e formazione lungo l'intero arco della vita, ma anche di garantire efficienti sistemi di controllo di qualità del processo e di accreditamento delle attività formative svolte.
Nel quadro comune di riferimento europeo le recenti direttive nazionali in materia di formazione del personale della scuola hanno ridisegnato e rinnovato gli obiettivi formativi assumendoli con caratteristiche di coerenza e di continuità in relazione all'intero arco della vita lavorativa.
D'altro canto il concetto di formazione permanente degli insegnanti non può essere disgiunto da quello di Autonomia organizzativa, didattica e di ricerca e sviluppo riconosciuta alle Istituzioni scolastiche con il DPR 275/99.
Il piano di formazione linguistico-comunicativa e metodologico-didattica, lanciato con la

Lingue_def.indd 6-7 23-11-2007 13:04:22

Comunicazione di servizio 1446/05 e destinato ai docenti della scuola primaria privi attualmente dei requisiti per insegnare la lingua inglese si colloca in questo quadro di riferimento e consta di due dimensioni strettamente correlate.
Da una parte la prospettiva della diacronia, in quanto gli interventi di formazione linguistica promossi dal Ministero hanno avuto inizio con il progetto ILSSE nel 1977, sono continuati con il PSLS nel 1989 e il più recente progetto Lingue 2000 nel 1998.
Dall'altra la prospettiva sincronica in quanto tassello significativo e di modello di un ampio sistema di formazione permanente dei docenti in generale, che la Direzione Generale del Personale della scuola intende sviluppare e porre in essere.
Sembra pertanto interessante, come prima riflessione, dare riconoscimento alla dimensione diacronica, poiché l'evolversi storico dei processi formativi, con gli aggiustamenti in itinere per adattarli alle innovazioni e agli obiettivi di sistema che via via si intendono realizzare, permette all'Amministrazione di progettare lo sviluppo progressivo di rete, valorizzando le esperienze pregresse.
In questo senso la rete consolidata di esperti di settore che collaborano con il Ministero e che hanno elaborato in varie fasi l'impianto scientifico progettuale ha contribuito alla stesura dei profili professionali del docente della scuola primaria e dei formatori da impiegare nei vari tasselli dei corsi (formatore/e-tutor e moderatore).
Nel settore delle lingue ci sono competenze professionali emergenti cui una formazione seria, non sporadica o casuale, dovrebbe fornire supporto e motivazioni.
La professionalità del docente, pertanto, va sostenuta con azioni formative che siano una rilettura della pratica didattica in chiave riflessiva e traccino linee di indirizzo per poter fronteggiare situazioni di apprendimento problematiche e saperle tradurre in opportunità formative.
La formazione in servizio come quella iniziale deve essere esperienziale, ma se nel caso della formazione iniziale questo dato sarà gestito quasi esclusivamente in termini di rappresentazioni o di riferimento alla propria biografia di apprendente, nella formazione in servizio è già terreno di inchiesta l'esperienza di insegnamento reale.
Allo stesso modo per l'insegnante in formazione iniziale il discorso di classe sarà oggetto in gran parte di etero-osservazione, mentre per l'insegnante in servizio avrà un posto più importante l'auto-osservazione. Anche una procedura come quella della ricerca-azione sarà gestita più frequentemente in prima persona dall'insegnante in servizio che da quello in formazione iniziale e pratiche come lo studio di casi avranno sicuramente un risvolto più "vissuto" per la formazione in servizio che per quella iniziale.
Il piano di formazione linguistica, in quanto caratterizzato da entrambe le dimensioni di formazione iniziale (in quanto trattasi di docenti che non insegnano la lingua inglese) e di formazione in servizio (in quanto trattasi di docenti generalisti di scuola primaria) è, in definitiva, un esempio di buona pratica a cui fare riferimento per la costruzione di un sistema di formazione permanente che si basi su criteri, parametri e scelte utili a delineare un obiettivo formativo a cui tendere e sulla qualità delle risorse professionali a cui affidare la responsabilità del suo raggiungimento.
E' per questa motivazione che si è ritenuto necessario partire da un profilo condiviso delle competenze (particolare per ogni ambito disciplinare, comune in alcuni aspetti trasversali), nella convinzione che solo seguendo questa modalità si possono progettare interventi utili per i docenti e per gli allievi, finalità essenziale del sistema educativo.

2. Guida alla lettura del documento

Le presenti linee guida si collocano nel contesto più ampio del piano di formazione linguistico-comunicativa e metodologico-didattica lanciato dal Ministero della Pubblica Istruzione con la Comunicazione di servizio 1446/05 e destinato ai docenti della scuola primaria privi dei requisiti per insegnare la lingua inglese.
Tale piano pluriennale, data la complessità e l'ambizione di provvedere ad una formazione di qualità dei cosiddetti "generalisti" per metterli in grado di affrontare anche l'insegnamento dell'inglese nelle proprie classi, ha previsto, sin dal suo avvio, forti sinergie con gli esperti di settore, il mondo accademico, le agenzie e le associazioni professionali nel campo delle lingue straniere.
Al fine di rendere più coerenti i contributi degli esperti, il Ministro Giuseppe Fioroni ha istituito a livello nazionale un comitato tecnico scientifico che si è insediato il primo febbraio 2007 e che ha deliberato, come una delle attività principali, l'avvio del progetto di ricerca-azione sul profilo e la valutazione delle competenze linguistiche dei docenti di scuola primaria, con l'intento di fornire linee di indirizzo e orientamento a coloro che sono coinvolti direttamente nel governo del piano complessivo e nell'attuazione degli interventi formativi territoriali.
Infatti, solo partendo da un profilo condiviso delle competenze e da un accordo chiaro sui processi e le modalità di valutazione, si potrà poi verificare la qualità degli attori e delle azioni formative poste in essere, tramite iniziative di monitoraggio che misurino il raggiungimento dei risultati attesi e l'efficacia del piano di formazione.
Le linee guida, pertanto, nella loro finalità precipuamente orientativa e di strumento utile alla progettazione complessiva dei percorsi di formazione linguistica, si rivolgono ai seguenti destinatari:

- I gestori dei corsi (MPI, Uffici Scolastici Regionali e loro referenti per le lingue, Uffici Scolastici Provinciali e direttori dei corsi presso le istituzioni scolastiche di riferimento) per concordare insieme ai formatori la programmazione di corsi pluriennali che, pur tenendo conto delle esigenze specifiche di contesto, rispondano a criteri nazionali di qualità tanto per la progettazione delle attività formative quanto per la valutazione delle competenze dei corsisti;
- i formatori dei corsi di lingua, come ausilio per stringere un contratto formativo con i propri corsisti che sia chiaro in relazione al profilo di uscita richiesto, il sillabo utilizzato, le competenze da sviluppare oggetto di valutazione secondo un format di prova finale rispondente a criteri comuni e trasparenti;
- gli enti che a vario titolo offrono materiali e servizi (associazioni professionali, Agenzia Scuola, RAI) come strumento di riferimento per offrire ulteriori supporti al piano formativo;
- i Centri Linguistici di Ateneo, per armonizzare il test di verifica della competenza B1 nelle procedure di somministrazione, nella tipologia delle prove e nella modalità di correzione e valutazione, tenuto anche conto del profilo di uscita richiesto al docente di scuola primaria.

Non da ultimo, le linee guida si rivolgono con pari attenzione ai docenti corsisti, in quanto la condivisione del documento all'inizio del percorso pluriennale, con le necessarie modifiche per adeguarsi ai contesti specifici di applicazione, può rappresentare un valore aggiunto in termini di aumento della trasparenza del contratto ("so cosa farò e come mi valuteranno") e contribuire ad avviare processi di consapevolezza valorizzando la natura "riflessiva", di ricerca e di autoformazione propria dell'apprendente adulto ("so a che punto sono del mio percorso di

Lingue_def.indd 8-9 23-11-2007 13:04:23

apprendimento e quanto possiedo in termini di professionalità docente").
Le due versioni del documento, cartacea ed elettronica, desiderano rispondere all'uso flessibile che gli estensori auspicano. Se da un lato la pubblicazione può rappresentare uno strumento di diffusione presso i decisori politici e coloro che gestiscono le attività progettuali ai livelli nazionale e territoriale, pensiamo che il formato elettronico, corredato di *link* e esempi pratici, possa essere più idoneo al diretto utilizzo nei corsi di formazione, anche per l'approfondimento e la ricerca di gruppo e/o individuale.
Fermo restando, tuttavia, l'utilizzo libero e più adatto ai diversi contesti organizzativo-gestionali e/o formativi, si riporta di seguito una sintesi ragionata dei contenuti del documento, in modo che ognuno possa trovare rapidamente la propria "pista" di lettura.

Indagine qualitativa presso gli informanti

Il documento si apre con l'introduzione al piano formativo e la presentazione del progetto, indi prosegue con il risultato dell'indagine qualitativa realizzata con la collaborazione di dieci formatori che negli ultimi due anni hanno contribuito, in diverse regioni e a vario titolo, alla conduzione e/o alla gestione dei corsi di formazione linguistica.
Scopo principale dell'indagine è stata la raccolta di informazioni e suggerimenti direttamente sul campo: a tal fine è stato individuato un campione di informanti che fosse rappresentativo a livello geografico sia dei vari contesti sia delle varie tipologie di formatori attivi con funzioni diversificate nell'ambito del progetto.
Sono stati utilizzati due tipi di strumenti: un questionario conoscitivo e un'intervista semi-strutturata da utilizzare nell'ambito di un *Focus Group* per approfondire i dati del questionario.
I risultati emersi hanno permesso di ampliare e meglio dettagliare le conoscenze e abilità linguistiche che un docente di scuola primaria dovrebbe avere per un insegnamento efficace, ma hanno anche dato una visione generale dell'organizzazione dei corsi e della struttura delle prove di esame per la certificazione, nonché permesso di individuare i punti positivi e critici degli interventi formativi già realizzati.

Profilo di uscita di lingua inglese del docente di scuola primaria

Il gruppo di ricerca-azione, prima di redigere ex-novo un profilo linguistico, ha svolto un'indagine per individuare eventuali profili già elaborati sulle competenze linguistiche in relazione agli insegnanti di scuola primaria. Il gruppo ha scelto di partire dal documento redatto dalle proff. Marina Bondi e Franca Poppi[2], in quanto è parso più rispondente alle esigenze progettuali dal momento che individua descrittori riferiti alle competenze linguistiche per l'esercizio della professione. A tale profilo sono state apportate modifiche e ampliamenti anche sulla base di quanto emerso dall'indagine qualitativa.
Il documento illustra nel dettaglio le competenze ritenute rilevanti per la costruzione di una professionalità docente organica e complessa ed è destinato ai formatori impegnati nella realizzazione dei corsi di formazione linguistico-comunicativa, ai CLA a cui è affidata la certificazione finale, ma anche agli stessi docenti che frequentano i suddetti corsi.
Il profilo è diviso in tre aree principali: la lingua della classe, la lingua per l'(auto) aggiornamento professionale e la consapevolezza linguistica. In particolare, nelle prime due aree vengono descritte le competenze nelle differenti abilità linguistiche per il livello B1 considerato: comprensione orale, produzione e interazione orale, comprensione scritta, produzione scritta.
Allegati al profilo si forniscono esempi con lo scopo di offrire ulteriori delucidazioni sull'argomento e spunti di riflessione sia per lo sviluppo delle competenze linguistiche (ad es. la lingua della classe) sia per quelle di area professionale (ad es. la valorizzazione dell'errore).

Due paragrafi finali corredano il capitolo:

- il primo sul tirocinio guidato per riflettere sull'opportunità di inserire tale momento nel percorso di formazione linguistico-metodologica, evidenziandone i vantaggi sia per i docenti in formazione che per i formatori;
- il secondo, sulle borse di studio all'estero, che presenta questa esperienza di formazione come esempio di buona prassi, realizzata tra giugno e luglio 2007 con appositi finanziamenti del MPI, a cui hanno partecipato circa 600 docenti a conclusione del percorso formativo.

I descrittori di riferimento: progettare e valutare

I descrittori di riferimento selezionati – che come tali vogliono rappresentare un orientamento – sono in relazione al livello di competenza linguistica finale (B1) e al profilo individuato.
Questo capitolo può opportunamente essere utilizzato dai docenti come strumento di auto-valutazione nel percorso formativo, per avviare processi di autoconsapevolezza, con la guida eventuale del formatore esperto (passaggio da "*Can do…*" a "I can do…*").*
Per arrivare alla selezione dei descrittori di riferimento, sono stati presi come documenti di partenza il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (QCER), per quanto riguarda la lingua generale, e i descrittori del progetto *PLEASE*[3] per quanto riguarda la lingua professionale.
Per ognuna delle cinque abilità si riportano il descrittore generale (*General Language Competence)* e i descrittori specifici relativi al livello B1, seguiti dai descrittori relativi all'aspetto professionale (*Descriptors for Primary Language Teaching*). Infine, vengono riportati i descrittori riferiti alle strategie di ricezione, produzione e interazione, nonché i descrittori per le risorse linguistiche, le competenze lessicali, l'accuratezza grammaticale, il controllo fonologico e ortografico, le competenze socio-linguistiche, pragmatiche e funzionali.

Ipotesi di sillabo per lo sviluppo di competenze linguistiche

La parte relativa al sillabo intende fornire una traccia di lavoro comune per la programmazione interna ai corsi di formazione linguistica per i docenti della scuola primaria. Per questioni di praticità, è stato scelto di inserire un solo esempio di sillabo per la versione cartacea, da considerarsi una sorta di canovaccio a partire dal quale possono essere progettati, nel dettaglio, i corsi di formazione. Nella versione elettronica, sono presenti ulteriori collegamenti ai sillabi forniti ed elaborati da vari Uffici Scolastici Regionali.

La valutazione delle competenze linguistiche dei docenti di scuola primaria

Al fine di creare una giusta sinergia tra i vari attori coinvolti nel piano di formazione, in particolare tra gli Uffici Scolastici Regionali e i CLA, deputati all'accertamento della competenza linguistica, nonché tra formatori e corsisti, questa parte della guida presenta criteri e standard comuni di riferimento per l'elaborazione di prove finali. In considerazione del fatto che ci riferiamo ad un piano di formazione nazionale, sembra infatti importante che le procedure, i tipi di prova, le

[2] Questo documento si basa su una versione validata dall'USP di Modena e Reggio Emilia e dall'USR dell'Emilia-Romagna. M. Bondi, F. Poppi (2006), "L'insegnante di lingua straniera nella scuola primaria: per un profilo e per una certificazione delle competenze". In M. Bondi, D. Guelfi, B. Toni (a cura di), Teaching English. Ricerca e pratiche innovative per la scuola primaria. Napoli, Tecnodid Editrice, pagg. 13 – 29.

[3] Per il progetto PLEASE (*Primary Language teacher Education: Authonomy and Self Evaluation*), vedere nota apposita nel capitolo 5 "Profilo di uscita del docente di scuola primaria per l'insegnamento dell'inglese del docente di scuola primaria".

Lingue_def.indd 10-11 23-11-2007 13:04:24

modalità di correzione con i punteggi attribuiti tengano conto di un quadro comune con criteri di riferimento validi per tutto il Paese. Per questo motivo, il capitolo presenta alcune proposte di format di prova a cui si è arrivati anche esaminando le varie prove già effettuate dai CLA.

Conclusioni e prospettive

Nel capitolo conclusivo si tracciano alcune ipotesi per l'implementazione del progetto stesso, prevedendo momenti di monitoraggio, valutazione e diffusione dei risultati, nonché proposte per continuare e sviluppare, anche in ottica europea, la ricerca.

3. Il progetto

Il progetto mira, attraverso varie azioni, a:

- guidare e orientare la progettazione dei corsi di formazione linguistico-comunicativa;
- creare un valido sistema di valutazione delle competenze linguistico-comunicative;
- promuovere una cultura dei processi di auto-valutazione che sviluppi sensibilità e consapevolezza in un'ottica di formazione professionale permanente;
- creare uno stretto raccordo tra scuola e università nel campo della formazione iniziale e continua dei docenti.

Finalità

Scopo primario del progetto è di definire il profilo di uscita del docente in formazione nell'ambito della competenza linguistico-comunicativa. Recependo le indicazioni del QCER, il profilo riguarda l'intero ventaglio di competenze e abilità sia ricettive che produttive, con particolare attenzione alle esigenze dell'insegnante di scuola primaria.

Ciò richiede di stabilire criteri e standard comuni di riferimento per la progettazione dei corsi di formazione e l'elaborazione delle prove di competenza di livello B1 del QCER. Occorre, quindi, proporre un format coerente con tali criteri e delle griglie di correzione/valutazione in cui siano indicati pesi differenziati per le varie abilità.

Questa pubblicazione intende essere uno strumento di guida e di confronto per i formatori, per i CLA a cui è affidata la certificazione, nonché per i docenti corsisti. L'obiettivo deve essere un ragionevole grado di standardizzazione delle prove, ferme restando le prerogative dei singoli CLA e degli Uffici Scolastici Regionali.

Si prevede, inoltre, di rivedere periodicamente, se necessario, le prove nelle differenti componenti, sulla base di un monitoraggio che verifichi la loro congruenza con gli standard definiti e con il profilo di uscita delineato.

Procedure

Una prima serie di operazioni ha condotto al reperimento e all'esame di quanto già fa parte del Piano di formazione. Sono stati anzitutto analizzati i profili e i sillabi esistenti, correlandoli con gli esiti delle prove che sono già state somministrate. In particolare, l'attenzione è stata posta sull'identificazione e l'analisi dei descrittori di competenza riferiti alle attività comunicative e alle strategie discorsuali. Nel procedimento analitico si sono tenuti distinti gli aspetti ricettivi da quelli produttivi.

Tra i materiali analizzati e selezionati si segnalano in particolare i repertori della lingua della classe (*Classroom Language*) al fine della loro integrazione nel sillabo e nelle prove di valutazione.

Per raccogliere dati qualitativi è stato formato un *Focus Group* costituito da un ristretto numero di informanti; le risposte sono state raccolte mediante questionari a risposta chiusa e aperta, quindi interpretate al duplice fine di aggiornare il profilo di uscita e, conseguentemente, adeguare le prove di verifica.

L'esito di questa fase è l'elaborazione di un profilo d'uscita del docente in formazione nell'ambito della competenza linguistico-comunicativa, che possa essere condiviso a livello nazionale e utilizzato per la progettazione, i processi di valutazione e la costruzione delle prove di verifica.

Lingue_def.indd 12-13 23-11-2007 13:04:24

La seconda linea di azione ha comportato il reperimento e l'analisi delle prove dei CLA utilizzate per l'accertamento linguistico delle competenze di livello B1 dei docenti della scuola primaria. È stata un'analisi complessa che ha esaminato anzitutto il modello di competenza a cui fare riferimento per poi rivolgersi all' oggetto dell'indagine:

- la struttura della prova, nel suo complesso e nelle singole parti; una questione rilevante è la scelta tra inglese e italiano come lingua nella quale fornire le istruzioni per lo svolgimento delle prove;
- la gamma delle attività linguistiche considerate, in rapporto alle competenze che si desidera tenere sotto controllo;
- i format delle prove e i tipi di quesiti;
- le modalità di somministrazione e di correzione;
- i criteri adottati nell'attribuzione dei pesi alle varie abilità nella valutazione.

La lista potrebbe essere dettagliata ulteriormente, ma preferiamo porre l'accento sugli scopi e gli esiti dell'indagine conoscitiva.

Sulla base di essa si sono potuti selezionare gli indicatori di performance (*standard*) per ognuna delle competenze considerate e individuare tra i vari tipi di quesiti quelli che risultano più capaci di discriminare i livelli di competenza.

È stato quindi identificato un *format* di prova sulla base del profilo individuato e delle condizioni di fattibilità ed è stato redatto un documento esplicativo sulle scelte ipotizzate e i criteri che sono sottesi.

Monitoraggio

Nell'ambito del monitoraggio del piano di formazione, che rileva dati quantitativi e tecnici, come il numero e la distribuzione degli incontri, e una serie di indicatori di qualità, questo progetto necessita di ulteriori strumenti di rilevazione per verificare l'utilizzo delle linee guida nella progettazione dei corsi pluriennali e nella valutazione finale delle competenze. L'attenzione si focalizza in particolare sull'ultimo segmento del percorso formativo, quello che conduce alle prove di certificazione. Si vuole, infatti, verificare come le linee guida vengano utilizzate dai formatori e se esse rappresentino uno strumento per un'effettiva ed efficace condivisione degli esiti attesi. Si postula l'esigenza di osservare se i formatori includono nel percorso formativo un segmento di preparazione specifica al test facendo riferimento agli *standard* comuni esposti in questo documento, con i dettagli e gli esempi offerti negli allegati.

Il monitoraggio riguarda altresì la ricezione e corretta applicazione delle linee guida da parte dei CLA. La pluralità delle prove e l'attenzione a particolari esigenze locali non devono disattendere i criteri comuni formulati per la costruzione delle prove stesse. Al contempo, il progetto intende monitorare i possibili adeguamenti ai contesti regionali che emergono dalle implementazioni proposte dai CLA. La ricerca di un equilibrio tra l'uniformità sul piano nazionale dei livelli di competenza comunicativa e pragmatica raggiunti da coloro che ottengono la certificazione, da un lato, e una ragionevole flessibilità a livello regionale e locale, dall'altro, impone la continuità del monitoraggio.

La definizione di indicatori e il controllo del raggiungimento degli *standard* prefissati a livello nazionale è un'esigenza primaria nella prospettiva di un adeguamento sempre più puntuale ai più recenti orientamenti dell'Unione Europea in materia di certificazione della qualità (Q*uality Assurance*).

Diffusione dei risultati

È previsto che i risultati del progetto siano diffusi, a cura dell'Agenzia Scuola (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica – ex INDIRE), in ambito nazionale e internazionale in un apposito Convegno finale e che il volume sia distribuito ai destinatari diretti e indiretti durante i prossimi seminari di formazione. Una versione elettronica dei documenti sarà resa disponibile on-line sul sito dell'Agenzia Scuola.

Si prevede anche un allargamento del progetto all'ambito europeo in vista di creare una rete internazionale di università e di esperti qualificati. Lo scopo è di mettere in comune le buone prassi sulla formazione degli insegnanti di inglese per la scuola primaria, con particolare riguardo allo sviluppo di un profilo condiviso su larga scala e alla verifica del raggiungimento delle competenze richieste.

Lingue_def.indd 14-15 23-11-2007 13:04:25

4. Indagine qualitativa presso gli informanti

4.1 Premessa

Nell'ambito del progetto si è deciso di indagare sulle esperienze di formazione linguistica e metodologica dei docenti di scuola primaria svolte nel corso dell'anno 2005-2006, al fine di acquisire informazioni sulla progettazione, realizzazione e valutazione dei percorsi formativi di lingua metodologici, sui materiali usati, sui tempi di svolgimento, sul tipo di esame certificativo e, in generale, sui punti di forza e di debolezza.

Si è scelto di svolgere questa indagine di tipo qualitativo, rivolgendosi direttamente a quei formatori che avevano svolto i corsi e, in alcuni casi, avevano anche portato i docenti alle certificazioni, in quanto testimoni privilegiati di un processo fino a quel momento non monitorato. È stato quindi identificato un gruppo di formatori cui è stato inizialmente somministrato un questionario, seguito da un *Focus Group* con interviste condotte da due componenti del gruppo di ricerca, volto a chiarire e approfondire alcuni aspetti della formazione da loro svolta.

In una prospettiva a breve termine, i dati raccolti hanno permesso di ottenere un quadro più chiaro sull'anno di formazione considerato e alcune indicazioni puntuali che hanno avuto un'immediata ricaduta sul progetto, offrendo spunti utili sia alla definizione del profilo e all'individuazione delle competenze da sviluppare nei corsi di formazione, sia alla revisione degli obiettivi e delle modalità di svolgimento del progetto, sia alla costruzione di prove per la certificazione.

In una prospettiva a lungo termine, gli esiti dell'indagine e la metodologia adottata possono orientare le azioni e le iniziative di formazione e sviluppo professionale in un'ottica di apprendimento per la vita e fornire indicazioni utili all'organizzazione dei corsi futuri e delle modalità di accertamento dei risultati sia ai committenti sia agli utenti.

4.2 L'indagine qualitativa

Gli informanti

Al fine di raccogliere informazioni attendibili, si è scelto di individuare, tramite le due referenti del MPI, un campione di informanti che fosse rappresentativo, a livello geografico, sia dei vari contesti, sia delle varie tipologie di formatori attivi, ovvero esperti madrelingua e italiani, con funzioni diversificate nell'ambito del progetto.

Sono stati quindi individuati 10 formatori in diverse regioni d'Italia (vedi allegato 1) cui è stato inviato il questionario conoscitivo e che hanno successivamente partecipato, suddivisi in due gruppi, a un *Focus Group* a Roma presso il MPI.

Gli strumenti della ricerca

Gli strumenti di cui ci si è avvalsi sono stati di due tipi: un questionario conoscitivo e un'intervista semi-strutturata da utilizzare nell'ambito di un *Focus Group* con gli informanti allo scopo di approfondire i dati del questionario.

a) Il questionario

Il questionario (vedi allegato 2) è stato costruito su tre categorie volte a investigare alcuni aspetti centrali delle esperienze di formazione:

a. dati generali e dei corsi, con due livelli di focalizzazione: uno generale, sui rapporti a livello istituzionale, e uno locale, sulle modalità organizzative e di scansione oraria dei singoli corsi;

b. documentazione di riferimento, ovvero l'eventuale profilo del corsista in entrata e in uscita dal corso, il sillabo e le forme di prova finale e di certificazione;

c. metodologia e materiali usati nei corsi, con particolare attenzione alle procedure seguite nella fasi di analisi dei bisogni e progettazione, realizzazione, monitoraggio e valutazione.

Il questionario si compone di 58 domande, in parte a risposta chiusa, in parte a risposta aperta.

b) Il *Focus Group*

Per raccogliere ulteriori dati qualitativi sull'organizzazione e lo svolgimento dei corsi, e per approfondire alcuni degli aspetti problematici emersi dal questionario, sono stati organizzati due *Focus Group*.

Il *Focus Group* è una tecnica di ricerca, usata soprattutto nell'ambito della ricerca sociale, utile nel caso in cui si ritenga opportuno conoscere valutazioni, opinioni e giudizi espressi da professionisti, esperti, testimoni privilegiati. Il *Focus Group* si realizza come intervista a un gruppo ristretto di partecipanti, allo scopo di raccogliere punti di vista su un argomento, un processo, un risultato, intesi come focus dell'intervista.

Nel nostro caso, la messa a fuoco è stata sui corsi (in qualche caso ancora in via di svolgimento), allo scopo di rilevare dati qualitativi e approfondire alcune questioni di interesse emerse dai questionari. Si è usato come strumento l'intervista semi-strutturata, basata, per la traccia delle domande, sulle stesse categorie del questionario (vedi allegato 3). Le domande sono state esclusivamente di tipo aperto e formulate in modo da non indirizzare in alcun modo la risposta, utilizzando, inoltre, nel corso dell'intervista, stimoli del tipo: "Puoi fare un esempio specifico di…"? "Vuoi approfondire questo aspetto?" "In che senso hai trovato che…?", per favorire il recupero dei dati dalla memoria a lungo termine e un parlato in forma narrativa.

Come succede quando si ricostruisce una realtà, sono emersi nel corso della narrazione indizi che hanno aperto squarci inattesi su realtà altrimenti invisibili, fornendo così un quadro vivido degli specifici contesti, nonché indicazioni puntuali che sono state successivamente accolte come preziosi suggerimenti nella formulazione dei descrittori per la stesura del profilo (vedi capitolo 4) e nelle indicazioni per la costruzione delle prove per la certificazione (vedi capitolo 8) e che potranno essere usate anche per la progettazione di nuovi corsi.

Gli esiti

Quanto segue si basa sia sui dati ricavati dal questionario (le risposte aperte sono riportate sintetizzati nell'allegato 4) sia sulle interviste e le osservazioni vengono inserite all'interno delle stesse tre macrocategorie usate per il questionario e il *Focus Group*.

Osservazioni generali, organizzazione e forme di collaborazione nella progettazione e gestione dei corsi

Emerge una varietà nelle modalità di collaborazione e di organizzazione dei corsi. Se in tre casi si segnala una buona collaborazione tra formatori, USR e dirigenti tecnici, negli altri casi la comunicazione è stata del tutto carente. È mancata sempre la chiarezza sul tipo di certificazione che sarebbe stato utilizzato. Viene segnalata anche l'importanza di una maggiore sensibilizzazione e coinvolgimento dei dirigenti scolastici sugli scopi dell'operazione per evitare che vengano prese decisioni controproducenti.

In sintesi…

Su questo punto tutti gli informanti indicano come problemi prioritari i seguenti: univocità nelle comunicazioni, coordinamento con e tra le istituzioni e tra colleghi, chiarezza su profilo, obiettivi, sillabo e tipo di prova finale, progettazione di corsi che integrino la metodologia con

Lingue_def.indd 16-17 23-11-2007 13:04:26

l'insegnamento linguistico, presenza di un unico docente nella prima parte del corso allo scopo di dare coesione al gruppo e, solo successivamente, presenza di una pluralità di docenti allo scopo di offrire una pluralità di modelli, investimento sui rapporti interpersonali.

Documentazione di riferimento

Il profilo non è stato elaborato in modo univoco. Ad esempio, in tre casi il profilo di uscita è stato elaborato con il sostegno dell' USR e dei dirigenti tecnici di riferimento, o con il sostegno della coordinatrice regionale, negli altri casi, dai formatori sulla base delle indicazioni del MPI.

Le osservazioni raccolte permettono di puntualizzare questi aspetti, di cui sarà importante tenere conto: a) nella definizione del nuovo profilo; b) nel sillabo; c) nei descrittori del livello B1 e nelle certificazioni rispetto al tipo di prova, al formato, ovvero al peso da dare alle singole abilità.

a) Per quanto riguarda i corsisti, emerge chiaramente il loro profilo: si tratta di adulti che all'inizio mostrano scarsa flessibilità, caratterizzati da fattori di ansia, da motivazioni contrastanti e da costrutti mentali piuttosto stabili, tra cui l'idea della "lingua". Se la scarsa flessibilità è una caratteristica comune agli apprendenti adulti, l'ansia deriva sia dal timore di non riuscire ad ottenere la certificazione B1, sia dal timore di non saper usare la L2 in classe. Le motivazioni contrastanti rispondono, in positivo, all'interesse per la metodologia dell'insegnamento della lingua straniera, a un'apertura al nuovo e a una disponibilità a rischiare, in negativo, alla fatica di un corso il cui futuro è incerto e che potrebbe anche portare ad un peggioramento delle condizioni di lavoro (più classi, dislocate in sedi diversi).

Per quanto riguarda i costrutti mentali, emerge un'idea di lingua piuttosto stabile, legata prevalentemente allo studio della grammatica. È stato tuttavia registrato da più informanti, durante il percorso di apprendimento, un cambiamento nell'idea di lingua e di apprendimento linguistico con una conseguente evoluzione dei bisogni in direzione di una necessità di sviluppare le abilità di ascolto e di parlato, contro le richieste di dosi massicce di grammatica dei primi tempi.

b) Emerge il rischio di un appiattimento del sillabo sulla certificazione, ben condensato in queste parole di un'informante: "d'ora in poi lavoriamo nell'ottica PET".

È condivisa da tutti l'esigenza di inserire la lingua della classe come parte del sillabo. La costruzione di un *corpus* per la lingua della classe dovrebbe basarsi sui corsi stessi, più che su *corpora* stabiliti altrove. Un'indicazione interessante emerge nella proposta di apprendere la lingua della classe attraverso momenti di tirocinio, che potrebbero fornire anche aspetti utili per la valutazione finale dell'orale.

c) Sull'effettiva rispondenza di un profilo d'uscita tarato sul livello B1 come punto di arrivo, ci si chiede se non sia il caso, ad esempio, di rivederne i descrittori o, comunque, di considerarne solo una parte e, di conseguenza, anche di identificare la certificazione che meglio risponde al profilo effettivamente richiesto ai corsisti e effettivamente necessario. Vengono indicati alcuni limiti delle certificazioni internazionali (Cambridge e Trinity) rispetto al profilo. In particolare, le indicazioni riguardano la necessità di trovare un diverso equilibrio e peso alle abilità linguistiche in direzione di una valorizzazione delle prove di ascolto e di parlato con particolare attenzione al lessico, limitando la lettura a testi autentici di interesse per la scuola primaria, inclusi testi di metodologia e di illustrazione di procedure, e la scrittura a messaggi tra pari o a scuole straniere e all'illustrazione di semplici procedure. Rispetto al parlato, si ritiene che i dieci minuti dell'esame Trinity siano difficili da sostenere.

In sintesi…

Da tutte queste considerazioni nascono una serie di domande di rilevanza per le varie istituzioni e figure coinvolte nel progetto:

- per il gruppo di lavoro: come integrare il sillabo in modo da includere anche la lingua della classe? Quali nuovi descrittori inserire e quali escludere? Quali tratti inserire nel profilo in uscita?
- per le Associazioni e Agenzia Scuola che si occupa della piattaforma: quali materiali di studio e laboratoriali privilegiare? Quale taglio dare per stimolare riflessività e consapevolezza?
- per i CLA: quale tipo di prova finale e formato prevedere per la certificazione?
- per i formatori: quale peso dare nei corsi alle attività linguistiche? Quali materiali proporre? Ad esempio, rispetto all'ascolto, occorre presentare materiali d'ascolto 'puliti' come quelli delle certificazioni o 'sporchi' come quelli che fanno parte dei materiali didattici? Come far percepire in modo chiaro ai corsisti che l'insegnamento linguistico è una modalità efficace per passare la metodologia? Quali contesti creare per facilitare l'evoluzione dei bisogni dei corsisti e quali modalità adottare per facilitare questa evoluzione? Per es., tra le righe si può leggere che un approccio induttivo, di scoperta, nel caso dell'apprendimento grammaticale, aiuta a smuovere alcune concezioni stabili: capire che la grammatica è al servizio del significato serve a bilanciare il bisogno primario di studio delle regole.

Metodologia e materiali usati

Consideriamo qui gli aspetti seguenti:

a) metodologia;
b) testi e i materiali utilizzati;
c) rilevazione dei bisogni e gestione dei gruppi eterogenei;
d) monitoraggio e valutazione in itinere e finale.

a) La metodologia comunemente adottata è l'approccio comunicativo e un approccio induttivo allo studio grammaticale.

b) I testi maggiormente utilizzati sembrano essere nell'ordine: *Total English* (Longman)*; New English File* (Oxford University Press)*; New Headway* (Oxford University Press) e, in alcuni casi, sono stati anche utilizzati testi per la scuola primaria, grammatiche di riferimento e testi specifici per le certificazioni, ad es. *PET GOLD* (Longman).

c) Un aspetto che è emerso con chiarezza nella descrizione delle modalità di conduzione e dell'approccio adottato nei corsi è la rilevanza del clima che si instaura nel gruppo di lavoro anche nei momenti non istituzionali per gestire le differenze in modo non precostituito ma dinamico. Un esempio è la diversa modalità di gestione della eterogeneità dei livelli dei corsisti dei due gruppi di informanti: nel primo gruppo di informanti l'approccio è stato 'creativo', caratterizzato da un trattamento contestuale dei bisogni in cui clima e relazione sono fondanti.

I formatori si sono dimostrati molto attenti al processo e a recepire tutti i segnali che i corsisti inviavano, integrando i bisogni che via via emergevano, sviluppando strategie di azione finalizzate all'integrazione dei vari bisogni. Nella pratica, l'eterogeneità è spesso stata gestita integrando le differenze con lavori in coppie di livello diverso, secondo le modalità di lavoro dell'insegnamento ai pari (*peer teaching).* Questa modalità si è rivelata soddisfacente da più punti di vista: degli esiti sull'apprendimento, del consolidamento della relazione, grazie al clima di solidarietà; della motivazione e dello sviluppo di qualità dinamiche (contro la rigidità iniziale), costruita con specifiche azioni di sviluppo e potenziamento della persona e di rafforzamento dell'autostima, come per es., adottare un approccio induttivo alla grammatica, modellando situazioni in cui questa sia al servizio della comunicazione; valorizzando l'errore come tappa fondamentale dell'apprendimento, dandogli un senso costruttivo e non negativo, creando condizioni favorevoli

Lingue_def.indd 18-19 23-11-2007 13:04:27

al "provarsi" e a rischiare. La rilevazione dei bisogni è diventata un fattore dinamico nel senso che i bisogni sono stati registrati attraverso indizi e gestiti contestualmente al corso anziché con risposte precostituite.
Nel secondo gruppo si è risposto alle differenze in un modo che potremmo definire più 'normativo', con uno spostamento da un gruppo di livello a un altro, o rimandando a materiali integrativi e di recupero, per lo più grammaticali, per il lavoro a casa. Anche in questo gruppo si è rilevato una modifica nei bisogni, da più grammatica a più parlato.
In entrambi i gruppi è emersa infine l'importanza di mutuare nei corsi le modalità di coinvolgimento che si utilizzano con i bambini e di adottare un approccio meta-cognitivo, che porti a riflettere sulle motivazioni sottese al fare .

In sintesi…
Da queste osservazioni emergono alcune indicazioni utili alla stesura delle linee di orientamento:

- necessità di adottare un approccio in cui i bisogni siano trattati in modo dinamico e contestuale, anche attraverso l'uso delle risorse offerte dal gruppo stesso degli apprendenti (per es., constatare che il proprio problema è condiviso da altri fa stare meglio, poter parlare con un pari elimina il timore di 'perdere la faccia' di fronte alla classe) aiuta ad alimentare un clima positivo e ad abbassare la soglia dell'ansia, tratto problematico del profilo del nostro apprendente. Questo stesso approccio sembra avere una ricaduta anche sulla costruzione di rapporti positivi all'interno del gruppo classe.
- necessità di adottare un approccio meta-cognitivo: la consapevolezza della metodologia adottata fa sì che lo sviluppo linguistico sia accompagnato contestualmente da uno sviluppo che è anche professionale, secondo i principi del loop input, particolarmente idoneo a favorire il transfer da un livello all'altro (dal livello discente al livello docente).

Elenco delle proposte emerse
Dall'analisi dei dati emergono chiaramente le seguenti proposte:

- univocità delle comunicazioni;
- coordinamento istituzionale e tra colleghi;
- chiarezza su obiettivi, contenuti e percorsi;
- chiarezza su sillabo, profilo e prova finale;
- integrazione della metodologia nei corsi di lingua;
- importanza della cura dei rapporti interpersonali per un apprendente adulto con forte ansia;
- importanza di una gestione ad hoc dei bisogni dell'apprendente adulto (individualizzazione dei percorsi) ;
- esigenza di momenti di tirocinio guidato con modalità non giudicanti;
- borse di studio;
- riqualificazione docenti 500 ore;
- esigenza di disporre di una varietà di docenti sia rispetto alla lingua (insegnanti madrelingua e insegnanti italiani), sia rispetto alla varietà degli stili, salvaguardando il docente unico nelle prime 100 ore per la coesione del gruppo.

Allegato 1

Gli informanti

Formatori che hanno risposto al questionario: 10

Nome	Città	Regione
01. BERGAMASCHI Donatella	Parma	Emilia-Romagna
02. CIARLETTA Paola	Genova	Liguria
03. DE MASI Anna	Lecce	Puglia
04. FABER William Erik	Perugia	Umbria
05. GALEAZZA Filomena	Isernia	Molise
06. GASBARRO Paola	Foggia	Puglia
07. GERMANO' Vittoria	Milano	Lombardia
08. MALETTA Rossana	Catania	Sicilia
09. PRATISSOLI Elena	Reggio Emilia	Emilia-Romagna
10. SBARDELLATI Donata	Varese	Lombardia

Lingue_def.indd 20-21 23-11-2007 13:04:28

Allegato 2

Questionario per i formatori dei corsi di lingua di livello B1

Rilevazione - informazioni sugli aspetti qualificanti e critici dei corsi di lingua
(ultimo modulo dal A2/a2+ a B1 in vista della certificazione finale)

Gentile collega,
sei stato individuato tra i formatori che partecipano al Piano di formazione linguistica per i docenti della scuola primaria sulla base della tua esperienza professionale nella scuola e nelle attività di formazione tra pari.
Compilando questo questionario ci aiuterai ad enucleare tutti gli aspetti che possono essere presi in considerazione per l'elaborazione di un profilo di uscita del docente corsista. Tale profilo sarà utile al Comitato Scientifico misto (MPI – Associazioni Professionali – CLA) per elaborare degli standard comuni da utilizzare per l'elaborazione di prove di certificazione finale più rispondenti agli obiettivi del piano di formazione linguistica.
Ti preghiamo di dare delle risposte critiche e personali, cercando di esporre sinteticamente il tuo parere riguardo alla domanda specifica. In fondo al questionario troverai uno spazio apposito per aggiungere ulteriori commenti, nel caso tu senta la necessità di approfondire alcuni aspetti.
Sarai invitato a breve a Firenze per partecipare ad un *Focus Group* insieme ad alcuni tuoi colleghi.

I Dati generali

NOME _____ COGNOME _____

PROVINCIA _____ REGIONE _____

I Livello del corso A2 A2+

1. Numero corsisti iscritti _____ 2. Numero corsisti frequentanti _____

3. Numero iscritti che hanno sostenuto la prova per la certificazione _____ 4. Monte ore annuale _____

5. Distribuzione settimanale delle ore 6. Numero incontri settimanali

7. Eventuali periodi intensivi SI – NO 8. Se si, specificare mesi e n° di ore

II Progettazione del corso

9. Chi ha progettato il corso e deciso gli obiettivi di formazione? (*si possono barrare più caselle)*
   a) MPI Ministero Pubblica Istruzione
   b) USR Ufficio Scolastico Regionale
   c) USP Ufficio Scolastico Provinciale
   d) task force di formatori
   e) il formatore singolo
   f) CLA
   g) altro _____

10. È stato elaborato un profilo linguistico di uscita del docente di scuola primaria? SI - NO

11. Se si, da chi è stato elaborato? (*si possono barrare più caselle)*
   a) MPI Ministero Pubblica Istruzione
   b) USR Ufficio Scolastico Regionale
   c) USP Ufficio Scolastico Provinciale
   d) task force di formatori
   e) il formatore singolo
   f) CLA
   g) altro _____

12. Sono stati usati dei riferimenti specifici per la definizione del profilo? SI - NO

13. Se sì, quali? (*si possono barrare più caselle)*
   a) Il *Quadro Comune di Riferimento Europeo*
   b) Il *Profilo Europeo del Docente di Lingua*
   c) TKT (*Teacher Knowledge Test*)
   d) Sillabi di enti certificatori (indicare quali:……..)
   e) Altro _____

14. Quali sono le componenti essenziali del profilo? (esempio: ambiti/domini, abilità linguistiche, strategie, lingua di classe, ….)

15. Il profilo è stato adottato come obiettivo di specifiche attività formative? SI - NO

16. Quali sono stati gli obiettivi del corso?

17. È stato elaborato un sillabo per programmare l'attività del corso? SI - NO

18. Se sì, da chi? (*si possono barrare più caselle)*
   a) USR
   b) USP
   c) task force di formatori
   d) il formatore singolo
   e) altro _____

19. Quali materiali sono stati individuati? (*si possono barrare più caselle)*
   a) corso di lingua (specificare)
   b) attività RAI/INDIRE: (specificare)
   c) prodotti multimediali: (specificare)
   d) altro:

20. Sono stati individuati strumenti diagnostici, di monitoraggio e di valutazione in itinere? SI - NO

21. Se sì, quali?
   a) di rilevazione dei bisogni a scopo diagnostico (test d'ingresso, questionari, colloqui, altro)
   b) di monitoraggio in itinere (feedback dei corsisti, colloqui, griglie di osservazione, note sul campo, diario di bordo, altro)
   c) di valutazione formativa e auto-valutazione (prove in itinere, schede di auto-valutazione, portfolio, griglie
   d) altro

Lingue_def.indd 22-23 23-11-2007 13:04:29

III Realizzazione del corso e valutazione

22. Hai usato strumenti diagnostici per la rilevazione delle competenze e dei bisogni all'inizio del corso? SI - NO

23. Se sì, quali strumenti hai usato? (*si possono barrare più caselle)*
   a) certificazione/documentazione precedentemente acquisita
   b) verifica del livello di competenza in ingresso con test d'ingresso (*placement test*)
   c) strumenti diagnostici (specificare quali)

24. Hai rilevato/notato livelli linguistici diversificati all'interno della classe? SI - NO

25. Se si, quali sono i bisogni linguistici evidenziati dai corsisti? (fornire un elenco in ordine di priorità, ad esempio: sviluppo di determinate attività linguistiche, enfasi sulla lingua di classe, enfasi su attività didattiche specifiche per un docente di scuola primaria…….)

26. Hai negoziato con i corsisti il percorso formativo o alcuni segmenti? SI - NO

27. Hai messo in atto strategie di differenziazione e percorsi personalizzati? SI - NO

28. Se sì, puoi fare qualche esempio?

29. Quali testi di riferimento hai effettivamente usato? (*si possono barrare più caselle)*
   a) corso di lingua (specificare)
   b) attività RAI/INDIRE (specificare)
   c) prodotti multimediali (specificare)
   d) altro

30. Quali abilità sono state privilegiate?

31. I corsisti erano fin dall'inizio informati del tipo di certificazione da sostenere? SI - NO

32. Hai usato strumenti di monitoraggio, di valutazione formativa e di auto-valutazione? SI - NO

33. Se sì, quali degli strumenti progettati (vedi Sezione II, 22b e 22c) hai effettivamente usato?

34. Con quale frequenza hai programmato le verifiche intermedie? (distribuzione temporale)

35. Per familiarizzare i corsisti sui formati della prova finale, le prove di verifica in itinere riproducevano i formati della prova finale? SI - NO

36. A seguito del monitoraggio e della somministrazione di prove formative, ti sei trovato a fare degli aggiustamenti in itinere? SI - NO

37. Se sì, puoi fare qualche esempio?

38. Sono emerse delle criticità che non hai potuto/saputo gestire? SI - NO

39. Se sì, puoi fare esempi?

40. Cosa ti avrebbe aiutato a gestire le criticità?

41. Hai utilizzato strumenti di verifica a conclusione del corso? SI – NO

42. Se si, che tipo di strumenti?

43. Hai verificato le abilità linguistiche in modo separato o integrato?

44. Quali abilità sono risultate più deboli?

45. Hai utilizzato strumenti di auto-valutazione a conclusione del corso? SI – NO

46. Se si, l'auto-valutazione dei corsisti corrispondeva alla tua valutazione? SI – NO

47. Alla fine del corso hai fatto una rilevazione del grado di soddisfazione e motivazione dei corsisti? SI – NO

48. Se sì, come?

49. Indica il grado di motivazione dei tuoi corsisti da 1 a 5 (1 minimo – 5 massimo) rispetto al programma

50. Indica il grado di soddisfazione dei tuoi corsisti da 1 a 5 (1 minimo – 5 massimo) rispetto alla partecipazione al corso linguistico

51. Quali sono secondo te i 3 principali aspetti che hanno motivato particolarmente i corsisti rispetto al programma?
a) _____
b) _____
c) _____

52. Quali sono secondo te i 3 principali aspetti che hanno demotivato particolarmente i corsisti rispetto al programma
a)_____
b)_____
c)_____

IV Certificazione

53. La certificazione finale è stata a cura di:
   - CLA
   - Ente Certificatore esterno (specificare quale)

54. Sei stato informato del format dell'esame di certificazione finale e dei criteri di correzione/valutazione? SI - NO

55. Se si, specifica come ne sei venuto a conoscenza (coordinamento diretto fra formatore e CLA, conoscenza della struttura del test proposto, coinvolgimento diretto del formatore all'elaborazione del test, alla scelta del formato, condivisione dei criteri di valutazione…)

56. Nel caso i tuoi corsisti abbiano già fatto la certificazione, i risultati sono stati: (*selezionare la/le risposta/e indicando una percentuale*)
   a. in linea con le tue aspettative?
   b. inferiori alle tue aspettative?
   c. superiori alle tue aspettative?

Lingue_def.indd 24-25 23-11-2007 13:04:29

57. Nel caso di risultati fortemente discordanti, sapresti indicare le possibili cause?

58. È stato previsto, in caso di insuccesso, un modulo di recupero/preparazione per sostenere nuovamente l'esame? SI – NO

Nello spazio qui di seguito sei invitato a riportare ulteriori commenti.

_____

_____

_____

Ti ringraziamo per la tua collaborazione.

Allegato 3

FOCUS GROUP

Traccia di domande per l'intervista

Le domande si sono articolate sui seguenti argomenti:

1. *Osservazioni generali sui corsi*
2. *Modalità organizzative: idee & modelli*
3. *Elaborazione profilo e sillabo*
4. *Certificazioni*
5. *Condizioni irrinunciabili e prospettive*

	Area	Quesiti
A	Domande di apertura	
		1. Quali osservazioni generali vi sentite di fare sull'esperienza dei corsi? (aspetti positivi e punti critici)
B	Autori progetto	
		2. Con chi ritenete sia utile lavorare nell'ambito del progetto e in quali specifici ambiti?
C	Profilo	
		3. Alcuni di voi hanno citato come riferimento o il Quadro o il profilo europeo: cosa, in particolare, vi è stato utile per compilare il profilo? Ci sono scelte specifiche che avete fatto pensando ai destinatari?
D	Contenuti (legati a obiettivi corso)	
		4. Cosa vi ha guidato nella scansione della presentazione dei contenuti del corso? 5. Avete avuto dei ripensamenti? Se sì, quali?
E	Aspetti metodologici	
	- Uso materiali primaria - Uso inglese	6. Alcuni di voi indicano l'inserimento di aspetti metodologici tra i contenuti. Potete farci alcuni esempi di come li avete trattati? In particolare, cosa avete inserito e perché? Ritenete che presentare materiali da testi per la primaria sia utile? In che misura li avete usati? Potete dare qualche esempio? 7. In che misura avete usato l'inglese nel corso?

Lingue_def.indd 26-27 23-11-2007 13:04:30

F	Materiali corso	
	- Efficacia materiali e strumenti - Uso materiali RAI e Puntoedu - Materiali supplementari	8. Rispetto ai materiali usati, quali sono stati e potrebbero essere più efficaci nella preparazione: - dei docenti durante il corso? - autonoma, dei docenti a casa? 9. Molti erano i materiali a disposizione, come siete riusciti a gestire il ricorso, ad es. ai materiali RAI o di Puntoedu. In che misura li avete trovati utili? 10. Abbiamo visto anche dalle vostre ultime risposte che la grammatica ha un posto rilevante nei materiali supplementari. Cosa ci potete dire in proposito?
G	Rilevazione bisogni e uso di strumenti diagnostici	
	- Efficacia degli strumenti - Negoziazione corsi	11. Nel rilevare i bisogni siete ricorsi a vari strumenti. Quale di quelli utilizzati sono, a vostro avviso, risultati i più efficaci? Avete usato strumenti per conoscere gli atteggiamenti e l'idea di lingua dei corsisti? In che misura ritenete che potrebbe essere utile usare questo tipo di strumenti? 12. Alcuni di voi hanno indicato di avere negoziato contenuti e modalità di gestione del corso con i corsisti. Ci potete fare un esempio di una negoziazione che ha avuto una ricaduta efficace?
H	Diversità di livelli e gestione	
	- Modalità di gestione dei livelli e attuazione strategie differenziate - Difficoltà - Recuperi	13. Alcuni di voi hanno riscontrato eterogeneità nei livelli di competenza dei corsisti. Queste diversità sono emerse subito o ci sono casi in cui le diversità sono emerse durante il corso? Potreste farci alcuni esempi di come avete gestito le diversità dei livelli all'inizio? durante il corso? Ci sono state forme di approfondimento centrate sullo studio grammaticale, potreste darci alcuni esempi? 14. Quali difficoltà avete incontrato nella gestione dei diversi livelli e eventualmente che cosa vi ha aiutato? 15. Tra le forme di recupero praticate, quanto spazio ha avuto lo studio grammaticale?
I	Monitoraggio – Auto-valutazione	
	- Forme di auto-valutazione: uso e efficacia	16. Potreste indicare – chi di voi lo ha fatto - in quale modo il ricorso alle forme di auto-valutazione o l'uso del feedback hanno contribuito al progresso dei corsisti? alla programmazione delle lezioni?
L	Esami finali	
	- Congruenza con il corso - Certificazione	17. Gli esami finali hanno rispecchiato l'approccio seguito nel corso? Se sì, in che modo? Se no, perché? 18. Ci sono alcune certificazioni che a vostro avviso meglio di altre potrebbero rispondere alle necessità di valutare le competenze di un docente della primaria? Quali 'parti' della certificazione avete trovato essere più rispondenti al programma svolto?

M	Osservazioni e proposte in prospettiva	
		Molti di voi indicano nei tempi e nelle strutture organizzative le cause di abbandoni o di scarsa riuscita dei corsi. Potreste suggerire alcune modifiche o soluzioni per migliorarne l'efficacia? Consideriamo analiticamente i vari aspetti critici.
	- Abbandoni	19. Cominciamo dagli abbandoni. Come limitarne il numero?
	- Numero ore	20. Avete esperienza di abbandoni dovuti a un'idea ostacolante di come si apprende una L2?
	- Scansione oraria e giornate intensive	21. Vediamo adesso il numero di ore. Alcuni di voi hanno indicato 180 ore, altri 240: potreste spiegarci queste differenze e eventualmente fare osservazioni sulla distribuzione delle ore nei corsi? 22. A proposito della scansione: c'è una delle lezioni che ritenete ottimale? 23. Ritenete che quanto proposto finora ai corsisti potrebbe costituire la base per successive forme di sviluppo professionale dei docenti? Cosa in particolare? Ritenete che il numero di ore sia congruo per portare la media dei corsisti al livello B1?

Lingue_def.indd 28-29 23-11-2007 13:04:31

Allegato 4

Dati aperti del questionario

1. DATI GENERALI

Numero corsisti	Iscritti: oscillano tra 15 e 22; Frequentanti: solo in 2 casi si mantiene lo stesso numero, in tutti gli altri casi c'è un abbandono medio di 3 o 4 persone. In un caso c'è un abbandono di metà dei corsisti.
Monte ore annuale	Il numero di ore oscilla da un minimo di 75 a un massimo di 240, la variabilità dipende dalle forme organizzative e dallo slittamento tra un anno e l'altro.
Distribuzione incontri e ore; periodi intensivi	Gli incontri si sono svolti in genere 1 o 2 volte la settimana, 3 volte (2 casi), quasi sempre per un numero di 3 ore settimanali. In 5 casi è stato indicato lo svolgimento di periodi intensivi (giugno o settembre), non sempre considerati produttivi perché coincidenti con momenti di maggiore impegno scolastico.

2. PROGETTAZIONE DEL CORSO

Progettazione corso	Varietà di indicazioni, riferimenti più frequenti: MPI (8); USR (9) varie: USP, Direttore corso, Task force+formatori.
Elaborazione profilo	SI (9), è stato elaborato da: MPI – USR -Task force + in alcuni casi formatore e CLA. Adottato (8) come obiettivo per progettare specifiche attività formative.
Riferimenti per l'elaborazione del profilo	Viene sempre (9) indicato il Quadro di Riferimento Europeo, ma anche, e in combinazione: i sillabi di alcuni enti certificatori (Cambridge, Trinity), il testo *Teacher Knowledge Test* (2), il CLA (1), il Profilo Europeo del Docente di lingua (2).
Componenti del profilo	- Abilità linguistiche (soprattutto audio-orali) - *Classroom language* - Lingua per la metodologia.
Sillabo corso	Elaborato (9), in genere da: USR (5), formatore singolo (2), CLA (1), task force (2+), sillabi di enti certificatori.

3. METODOLOGIA: DATI SULLA FASE DI PROGETTAZIONE, REALIZZAZIONE, VALUTAZIONE E MATERIALI USATI

Fase di progettazione *a) Strumenti diagnostici individuati* *b) Strumenti di monitoraggio* *c) Strumenti di valutazione in itinere*	Individuati strumenti diagnostici: Sì (9) a) *Quick Placement Test* (3); Test CLA (2); Questionari; Colloqui; b) Feedback corsisti (5); griglie do osservazione; colloqui, note sul campo; c) Prove in itinere; test di passaggio di livello; schede di auto-valutazione; *mock test* (2); esercizi con chiavi (1).
Strumenti diagnostici utilizzati	Certificazione documentazione precedente (4); test ingresso (4) e *quick placement test* (4); simulazione test orale PET; colloqui (1) e questionario (1).
Livelli rilevati	Ampia eterogeneità (8). Abilità di comprensione scritta superiori a quelle di comprensione e produzione orale (1).
Bisogni emersi	Abilità audio-orali (7), tra cui abilità a sostenere un dialogo in lingua senza frequenti interruzioni e con sufficiente padronanza lessicale e sintattica (1); pronuncia (2); grammatica (2); lingua della classe (4); lessico contestualizzato (1); attività specifiche per la scuola primaria (4); fluenza e aumento attività parlato (2); gestione classe (1); linguaggio meta-cognitivo (1).
Negoziazione percorso formativo	Sì (6).
Differenziazione *Esempi di modalità usate per differenziare i percorsi*	Sì (7). Recupero grammaticale (1); differenziazione attività (1); fornitura di materiali extra per l'auto-apprendimento (3), con momenti di confronto comune in aula (1); materiali "salva faccia" per l'orale (1); adozione strategia del piccolo gruppo e del lavoro in coppia; materiali della piattaforma INDIRE (2); suggerito giochi, siti e riviste (1); percorsi individuali (1).
Materiali utilizzati nel corso	Testi: *New Headway, Cutting Edge, Total English, New English File, Objective PET, English Zone, Language to go, Grammar Spectrum, PassPET*. Materiali multimediali: CD-Rom allegati ai testi, DVD e video e siti per l'auto-apprendimento. Altro: materiali autentici, canzoni, testi per la preparazione KET e PET, fotocopie da libri scuola secondaria secondo grado.
Materiali INDIRE e RAI	Sì. Palinsesto, Divertinglese Online, area bambini ma solo da alcuni. Alcuni indicano difficoltà a gestire tutti i materiali disponibili.
Abilità privilegiate	Audio-orali (10); più lettura (3) più scrittura (2); morfosintassi e *grammar use* (2).
Informazione iniziale su certificazione *Da chi?* *Familiarizzazione formati*	Sì (6). Referente regionale (1); durante seminario interregionale (1); tramite conferenza di servizio (1); dal coordinatore formatore e USR al seminario interregionale (1). Sì (7); no all'inizio (1); no (2), informazioni frammentarie e disagio (1).
Strumenti utilizzati per il monitoraggio *Strumenti usati per la valutazione in itinere e l'auto-valutazione*	Feedback, griglie di osservazione e colloqui (1). Verifiche intermedie e test di controllo (9) con chiavi per auto-valutazione (3). In un caso prove omogenee per tutti i poli regionali + scambio formatrici durante le prove per simulare prova di certificazione.
Aggiustamenti in itinere	Sì (8). Ri-progettazione sulla base degli stili cognitivi (1); rinforzo ascolto (4); rinforzo parlato (2); rinforzo strutture grammaticali (1); analisi delle prove e *mock test*.

Lingue_def.indd 30-31 23-11-2007 13:04:32

Criticità emerse *Esempi* *Gestite come?* *Abilità risultate più deboli*	Sì (3); No (6); mancano elementi per rispondere (1). Docente poco predisposto ad apprendere una LS, dissuaso, ma pervicace; demotivazione dovuta a troppi impegni. Chiarendo il tipo di prova finale; occorrerebbe più tempo Ascolto (6); parlato ((4); scrittura (1).
Strumenti per la rilevazione del gradimento *Grado di motivazione su scala da 1 a 5* *Grado di soddisfazione su scala da 1 a 5* *Aspetti motivanti* *Aspetti demotivanti*	Colloqui informali (9); questionario (3). tra 4 e 5 (1); 4 (5); tra 3 e 4 (1); 3 (1). 5 (3); 4 (2); tra 3 e 4 (4). Professionalità (3); titolo e livello B1 dopo 140 ore (2); borse di studio (1); interesse per LS (1); opportunità di parlare la LS e miglioramento linguistico (3); arricchimento e cultura personale (4); appropriazione di una metodologia nuova (1); contestualizzazione (1); qualità dei risultati (1); stile di conduzione e attenzione alle esigenze di adulti (1); clima positivo (1); varietà delle attività e differenziazione (2); coesione del gruppo (1); autonomia e sviluppo personale (1); rilevanza per scuola primaria (1). Esame finale e difficoltà a raggiungere B1 (1); difficoltà di alcune strutture del livello B1 non utili per insegnamento (1); pensare che in passato l'abilitazione avveniva diversamente (1); futuro incerto (1); mancanza di tempo per lo studio (2); pressione (1); mancanza di chiarezza organizzativa (1); assenza USP (1); tempi rigidi (2); orari dei corsi poco flessibili (2); durata (3); ritardo nell'inizio e nella fine dei corsi (1); troppe ore in pochi mesi (1); esoneri (1); incompatibilità con il servizio e gli altri impegni scolastici (4); indisponibilità dei dirigenti (1).
Certificazione finale	CLA (6); ente certificatore esterno (Cambridge/PET) (2); Università (1).

4. COMMENTI INDIVIDUALI

- Maggiori informazioni sui corsi e sulle certificazioni, sulla effettiva durata dei corsi, soprattutto maggiori informazioni ai formatori sui loro ruoli, compiti e competenze.
- Importanza del coordinamento delle istituzioni partecipanti:USR, USP, direttori dei corsi e formatori per una buona organizzazione dei corsi.
- Gestione materiali INDIRE e RAI: non sempre è possibile sfruttarli a pieno. DIVERTINGLESE poco fruibile per livello linguistico troppo elevato, ma utile per auto-aggiornamento dei docenti in servizio.
- Possibilità di rendere modulare il percorso formativo in base ai livelli raggiunti per adeguarsi alle diverse situazioni personali.
- Presenza di formatori madrelingua e insegnanti italiani di scuola primaria (anziché di un formatore unico) per favorire da un lato l'apprendimento della pronuncia e della grammatica, dall'altro una percezione adeguata del tipo di lingua da usare in classe.
- Auspicabile la condivisione di metodi e procedure a livello nazionale.
- Facilitazione alla partecipazione ai corsi da parte dei dirigenti scolastici.
- Incontri di quattro ore per evitare troppi spostamenti.
- 60 € all'ora sono pochi per poter fornire: testi, materiali vari, cd, laboratorio linguistico sempre a disposizione, formatori d'aula molto competenti ed esperti (i formatori con i curricoli migliori vogliono essere pagati di più, ovviamente) e anche minimi rimborsi di viaggio ai corsiti.
- Per evitare il panico per la prova finale e il timore di fare una brutta figura presso dirigenti e colleghi sarebbe opportuno un sistema di accertamenti intermedi che alleggerisca la certificazione finale.
- La parte di metodologia dovrebbe prevedere qualche ora di tirocinio secondo il principio del *learning by doing*.
- Garantire il sostegno linguistico a chi supera la prova finale nel tempo anche dopo la fine dei corsi.
- Attenzione alla scelta delle scuole in cui si svolge il corso.
- Destino dei corsisti che non superano l'esame finale.
- Eccessiva la quantità di ore per il livello 0.

Lingue_def.indd 32-33 23-11-2007 13:04:33

5. Profilo di uscita di lingua inglese del docente di scuola primaria

5.1 Premessa

Il profilo dell'insegnante di L2 (lingua inglese) nella scuola primaria è inteso ad identificare il nucleo centrale di conoscenze e abilità linguistiche necessarie per un insegnamento efficace, così come a delineare ulteriori aree di sviluppo professionale.

La conoscenza del profilo rappresenta uno degli strumenti utili al formatore per informare il proprio lavoro agli obiettivi finali da fare conseguire ai docenti, programmare le attività di formazione ed eventuali momenti di tirocinio guidato, valutare l'efficacia del percorso formativo posto in essere.

Attraverso il profilo linguistico si intende altresì fornire ai docenti che partecipano ai corsi di formazione un livello di consapevolezza rispetto alle competenze che devono raggiungere al termine del loro percorso formativo e in questo senso può rappresentare, insieme ad altri strumenti, un valido ausilio per attivare processi di auto-valutazione.

La necessità di declinare in dettaglio le competenze ritenute rilevanti nella costruzione di una professionalità docente quanto più completa possibile, ha portato a elaborare un profilo integrato in cui si tenga conto di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Le aree identificate sono la lingua della classe, la lingua per l'(auto)aggiornamento professionale e la consapevolezza linguistica, intesa come sviluppo delle conoscenze metalinguistiche e meta-cognitive, nonché delle strategie cognitive e delle pratiche didattiche.

In questo modo si può tendere verso una competenza professionale che si configura come un "saper agire" in un determinato contesto (la classe) allo scopo di eseguire una "performance" (la pratica di insegnamento per un proficuo apprendimento) e di acquisire le strategie di "autoregolazione" (apprendere dall'esperienza e adeguarsi alle sollecitazioni provenienti dai contesti).

Si ritiene, infatti, che i docenti di L2 nella scuola primaria debbano raggiungere un livello di competenza nella lingua straniera sufficiente e necessario per:

- il lavoro da svolgere in classe, sia in termini di contenuti (la lingua da insegnare) sia rispetto alla lingua necessaria per gestire attività e interazioni con i bambini;
- lo sviluppo professionale, con riferimento tanto al miglioramento linguistico quanto all'(auto)aggiornamento nel proprio ambito di interesse lavorativo;
- raggiungere un grado di consapevolezza linguistica che consenta di comprendere finalità, scopi e strutture dei programmi di studio della L2 nella scuola primaria e, di conseguenza, identificare e selezionare forme e funzioni utili al processo di insegnamento/apprendimento.

La competenza linguistico-comunicativa relativa alle componenti del profilo è stata, inoltre, declinata nell'ambito delle diverse abilità previste dal QCER *(*vedi capitolo 6, punto 2).

Il profilo, infine, è stato elaborato con l'intento di valorizzare la dimensione europea, intesa come consapevolezza dell'appartenenza alla realtà locale, nazionale e comunitaria, nonché come partecipazione alla vita sociale e democratica, nel rispetto della diversità e nel riconoscimento di culture altre. Sotto questo punto di vista, la stesura del profilo e la sua successiva applicazione ha l'ambizione di poter essere il punto di partenza per avviare un progetto di collaborazione che coinvolga più Paesi, al fine di confrontarsi per tendere alla definizione di standard di riferimento comuni per il docente europeo di scuola primaria.

Il profilo illustrato dalle presenti linee guida, tuttavia, non presenta alcuna finalità prescrittiva, ma al contrario vuole fornire orientamenti negoziabili e modificabili a seguito di suggerimenti e feedback da parte dei suoi utilizzatori. Infatti, solo dall'applicazione "sul campo" di quanto delineato in termini di competenze e abilità possono emergere elementi da modificare e/o cambiare che, proprio perché desunti dall'esperienza pratica, assumono un particolare valore ai fini di una sua possibile implementazione.

5.2 Componenti del profilo linguistico

5.2.1 Si distinguono 2 differenti aree:

Area 1 - Lingua della classe

I docenti conoscono e sanno utilizzare:

- il linguaggio della routine quotidiana nella classe (vedi esempio fornito nel capitolo 7 punto 5): dare istruzioni, fornire incoraggiamenti e valorizzare il contributo degli alunni, fare correzioni, strutturare interazioni e attività, nell'ottica di favorire il passaggio della comunicazione, ecc.;
- la lingua da insegnare:

a) aree lessicali e principali strutture grammaticali necessarie per fare riferimento, ad esempio, a scuola, festività, casa, strade e negozi, cibo[4], misure, giochi, vita familiare e di tutti i giorni, ambiente, vita sociale e altre attività, in modo da poter integrare le attività ludico-didattiche con un'analisi comparata di elementi di cultura e civiltà (avvalendosi della tecnica del brainstorming e valorizzando la ricchezza della diversità linguistica e culturale presente nella classe, anche per promuovere la comprensione e l'accettazione dell'altro e sentirsi cittadini del mondo);

b) la lingua per l'arte, le scienze, la matematica e altre materie: utilizzo della L2 per affrontare un argomento compreso nei diversi ambiti disciplinari (anche precedentemente introdotto in lingua italiana);

c) il mondo dei testi immaginari: storie, canzoni e rime[5], prestando particolare attenzione a selezionare un linguaggio moderno e sufficientemente semplice.

Area 2 - Lingua per l'(auto)aggiornamento professionale

I docenti sono in grado di:

- comprendere/consultare: facili materiali professionali in forma scritta, su supporto cartaceo o informatico; linee guida metodologiche in libri di testo e libri ad uso docenti, discussioni di problemi e brevi presentazioni lineari di esperienze in articoli da riviste, sunti di brevi saggi, direttive;
- utilizzare in modo integrato le TIC per scoprire risorse ed informazioni e svolgere percorsi formativi interattivi con propri pari o tutor/mentor (forum, svolgimento di attività mirate…) in una prospettiva di formazione permanente;
- interagire con altri professionisti nell'ambito di una discussione informale;
- relazionare su esperienze di insegnamento ed esprimere brevemente le proprie opinioni in proposito, anche in contesti di cooperazione allargata con colleghi di altri Paesi;
- ascoltare brevi conferenze e prendere note sui punti principali;

[4] Nella versione elettronica è fornito un esempio video tratto dal programma del Divertinglese "*Schoolkids*", RAI EDUCATIONAL, 2006. (Video 1)

[5] Nella versione elettronica è fornito un esempio video tratto dal programma del Divertinglese "*Schoolkids*", RAI EDUCATIONAL, 2006. (Video 2)

Lingue_def.indd 34-35 23-11-2007 13:04:34

- richiedere chiarimenti o spiegare punti appena menzionati;
- scrivere un CV o una lettera a un responsabile della formazione dei docenti, seguendo un modello prestabilito.

5.2.2 Competenze linguistiche nelle diverse abilità

I docenti sono in grado di dimostrare e sviluppare le loro competenze nell'ambito delle cinque abilità previste dal QCER, per quanto attiene la 'lingua della classe ' e la 'lingua per l'(auto)aggiornamento professionale'. È tuttavia opportuno sottolineare, per un proficuo insegnamento nella fascia scolare considerata, l'importanza di sviluppare in particolar modo le abilità di comprensione, produzione e interazione orale, in relazione al livello di competenza da acquisire (B1).

5.2.3 Comprensione orale

I docenti che raggiungono questo livello di competenza linguistica riescono a comprendere i punti fondamentali di una conversazione su una gamma abbastanza ampia di argomenti fra i più comuni e noti, come esperienze personali e esperienze lavorative. Comprendono i punti fondamentali di programmi/registrazioni TV su argomenti di interesse lavorativo e professionale se la dizione è relativamente lenta e chiara. Nella vita professionale sono in grado di seguire e comprendere le presentazioni/dimostrazioni/conferenze/workshop di cui conoscono bene il contesto, se la dimostrazione o presentazione è chiara, ben strutturata e si avvale eventualmente di ausili visivi (corsi di aggiornamento professionale).

Lingua della classe

I docenti di L2 nella scuola primaria sono in grado di:

- comprendere i brani/le registrazioni audio da utilizzare nell'ambito della classe;
- comprendere i punti fondamentali di programmi TV su argomenti di interesse personale e adatti ai propri allievi, se la dizione è relativamente lenta e chiara (video per la classe, canzoni, giochi, brevi storie animate, ecc.).

Lingua per l'(auto) aggiornamento professionale

I docenti di L2 nella scuola primaria sono in grado di:

- comprendere il significato complessivo e i principali contenuti del linguaggio orale di carattere professionale;
- comprendere i punti fondamentali di una conversazione su una gamma abbastanza ampia di argomenti fra i più comuni e noti, come esperienze personali e di lavoro;
- seguire e comprendere presentazioni/conferenze/workshop di cui è noto il contesto e la cui presentazione sia chiara, ben strutturata e si avvalga eventualmente di ausili visivi (presentazioni digitali, grafici, handout);
- partecipare a conversazioni on-line, a condizione che il moderatore strutturi temi e difficoltà linguistica dell'interazione nel rispetto del livello di competenza posseduto dal docente e faciliti, anche con supporti visivi e grafici, la sua partecipazione.

5.2.4 Produzione orale

I docenti sono in grado di produrre la lingua da insegnare con adeguata accuratezza a livello di pronuncia/intonazione, anche se con marcato accento straniero, leggendo ad alta voce da testi scritti, oppure elaborando da note e figure. Sono in grado di proporre molteplici situazioni, secondo la richiesta o l'esperienza che si sviluppa nella classe, riferendosi ad una varietà di ambiti disciplinari; per esempio, sanno fornire chiare istruzioni sulle diverse attività, correggere, incoraggiare e fare uso di strategie appropriate ad organizzare un'interazione all'interno della classe. Infine, sanno risolvere i problemi di comunicazione riformulando, sostituendo o descrivendo.

I docenti che hanno raggiunto questo livello di competenza linguistica riescono a richiedere informazioni utilizzando una serie di domande redatte in precedenza, anche se con esitazioni, riformulazioni e circonlocuzioni in occasione di una breve presentazione su di un argomento comune o ben conosciuto, se strutturata in modo chiaro. Essi sono, inoltre, in grado di offrire brevi e semplici presentazioni su argomenti familiari. Per esempio, sanno descrivere succintamente un programma di insegnamento o un progetto per una lezione (vedi allegato 1, *Lesson plan*).

Lingua della classe

I docenti di L2 nella scuola primaria sono in grado di:

- produrre con adeguata accuratezza e proprietà (pronuncia/intonazione, grammatica/lessico, discorso) un linguaggio orale rilevante per la classe, anche consultando un dizionario o utilizzando strumenti informatici di riconoscimento vocale per riuscire a determinare la pronuncia esatta;
- fornire istruzioni chiare, indicazioni e stimoli per l'organizzazione e lo svolgimento delle attività in classe;
- utilizzare comandi/frasi semplici per strutturare l'attività di classe, per esempio "*now…*", "*let's…*", "*today…*", "*last week we learned colours, today…*", ecc.;
- selezionare e adattare (soprattutto semplificare) materiali sulla base della loro adeguatezza al contesto specifico in cui si opera;
- proporre attività e/o contenuti in L2 relativi a diversi ambiti disciplinari, anche precedentemente affrontati od introdotti in italiano;
- leggere ad alta voce da testi scritti, oppure elaborare da note e figure.

Lingua per l'(auto)aggiornamento professionale

I docenti di L2 nella scuola primaria sono in grado di:

- descrivere succintamente un programma di insegnamento o un progetto per una lezione;
- elaborare domande relative ad un programma di insegnamento o un progetto per una lezione anche in contesti di collaborazione con colleghi di altri Paesi.

5.2.5 Interazione orale

I docenti riescono ad articolare l'interazione all'interno della classe utilizzando un repertorio di strategie adeguate alle varie situazioni comunicative nelle quali si vengono a trovare. Partecipano inoltre, seppur con difficoltà, a laboratori e conversazioni di carattere sociale con colleghi; riescono ad affrontare diversi argomenti inerenti alla professione ed esprimere, entro certi limiti, la loro opinione.

Allo stesso modo sanno manipolare, anche se in modo abbastanza semplice e a volte con qualche difficoltà, situazioni di routine nell'ambito della comunicazione professionale, per esempio chiedere di ripetere o di chiarire informazioni e riformulare il discorso se necessario.

Lingua della classe

I docenti di L2 nella scuola primaria sono in grado di:

- strutturare in modo adeguato l'interazione all'interno della classe (iniziare, mantenere e portare a termine turni e sequenze);
- elicitare contributi orali da parte degli allievi;

Lingue_def.indd 36-37 23-11-2007 13:04:35

- coinvolgere gli allievi, utilizzando l'intonazione e la gestualità;
- comprendere e utilizzare una varietà di strategie comunicative, compensando così possibili problemi di comunicazione (per esempio riformulare, sostituire, descrivere);
- fare uso di un linguaggio appropriato per esprimere funzioni affettive diverse, come ad esempio correggere nell'ottica della valorizzazione dell'errore, incoraggiare e lodare, favorendo e sostenendo il processo interattivo, ecc...

Lingua per l'(auto) aggiornamento professionale
I docenti di L2 nella scuola primaria sono in grado di:
- partecipare, seppur con difficoltà, a laboratori e conversazioni di carattere sociale con colleghi, anche di altri Paesi, affrontando diversi argomenti inerenti alla professione ed esprimendo, entro certi limiti, la loro opinione;
- fare uso di strumenti verbali e non-verbali per mostrare interesse nei confronti di quanto viene detto;
- rispondere a domande relative ad argomenti familiari inerenti la sfera personale o professionale;
- richiedere informazioni utilizzando una serie di domande redatte in precedenza, anche se con esitazioni, riformulazioni, e circonlocuzioni (anche in caso di conversazioni telefoniche); (vedi allegato 2 La lingua per conversazioni telefoniche inerenti all'ambito professionale);
- rispondere a domande inerenti alla propria presentazione.

5.2.6 Comprensione scritta
I docenti riescono a comprendere in modo soddisfacente testi che sono più estesi e complessi di brevi segnali, avvisi ecc., caratteristici, peraltro, dei materiali per la lettura utilizzati in classe; sono anche in grado di sviluppare un interesse per la lettura di argomenti conosciuti. Possono, inoltre, affrontare articoli da riviste e giornali per ragazzi.
Con l'aiuto di dizionari, nella comunicazione professionale, riescono ad affrontare brevi rapporti o articoli su argomenti tra i più comuni o comunque familiari (ad esempio, su argomenti inerenti alla scuola primaria) identificando i punti principali, ma non il dettaglio, e le conclusioni nel caso di testi argomentativi in cui queste siano segnalate in modo chiaro. Sono in grado di comprendere semplici istruzioni e descrizioni di procedure concernenti la loro area professionale (per esempio tratte da un *teacher's book*), a condizione che i testi non siano troppo teorici. Mostrano anche capacità sufficienti per affrontare i materiali scritti in L2 forniti in occasione di corsi di formazione su argomenti familiari e di loro interesse a carattere non accademico.

Lingua della classe
I docenti di L2 nella scuola primaria sono in grado di:
- leggere e comprendere in modo soddisfacente materiali per la lettura utilizzati in classe;
- fare uso di una gamma di abilità di lettura efficaci per la classe (ad esempio, leggere solamente le informazioni essenziali, leggere in dettaglio…);
- sviluppare un interesse per la lettura di argomenti conosciuti;
- affrontare materiali *on-line* e articoli da riviste e giornali per ragazzi;
- leggere ad alta voce storie, poesie ed altre tipologie di testi adatti al livello dei propri allievi;
- leggere, comprendere e sintetizzare semplici testi in L2 relativi ad altri ambiti disciplinari.

Lingua per l'(auto) aggiornamento professionale
I docenti di L2 nella scuola primaria sono in grado di:
- accedere a materiali di approfondimento per l'insegnamento/apprendimento della L2 in età precoce, anche in formato digitale, se opportunamente guidati da un mentor/tutor o in qualche modo facilitati;
- affrontare brevi rapporti o articoli su argomenti tra i più comuni, con l'aiuto di dizionari;
- identificare i punti principali e alcune informazioni fattuali di brevi rapporti su argomenti familiari;
- comprendere semplici istruzioni e descrizioni di procedure concernenti la propria area professionale (per esempio, tratte da un *teacher's book*);
- affrontare i documenti relativi a corsi di formazione su argomenti familiari e di interesse professionale, a carattere non accademico.

5.2.7 Produzione scritta
I docenti che acquisiscono questo livello linguistico sono in grado di produrre una serie di semplici documenti scritti con struttura lineare, su argomenti conosciuti relativi ai loro interessi personali e alla loro professione, ma, nel caso in cui registro e accuratezza formale siano importanti, devono avvalersi della consulenza di un esperto linguistico. In particolare, sanno produrre semplici materiali per la classe (didascalie, *cue-cards*, esempi ecc.) e riescono a scrivere semplici adattamenti di materiali autentici utilizzando dizionari e altri testi di riferimento.
Allo stesso modo, in situazioni di comunicazione professionale, i docenti sono in grado di prendere note, a volte incomplete, durante conferenze o seminari su argomenti familiari e prevedibili, purché le informazioni siano corredate da un supporto visivo (presentazione digitale…). Oppure, riescono a prendere note ragionevolmente dettagliate da fonti scritte su argomenti familiari, anche se ciò potrebbe richiedere del tempo. Infine, facendo uso di modelli dati e di lessico specifico, si mostrano capaci di scrivere brevi lettere personali, un CV, una domanda di iscrizione per un corso di formazione, un breve rapporto su un'esperienza di insegnamento che ne illustri i punti principali con ragionevole precisione, una presentazione digitale su argomenti noti.

Lingua della classe
I docenti di L2 nella scuola primaria sono in grado di:
- produrre semplici materiali scritti (didascalie, *cue-cards*, esempi ecc.) per la classe;
- scrivere semplici adattamenti di materiali autentici utilizzando dizionari e altri testi di riferimento;
- scrivere testi narrativi brevi e di facile comprensione per gli allievi;
- selezionare e adattare (soprattutto semplificare) materiali sulla base della loro adeguatezza al contesto specifico in cui si opera;
- produrre/adattare/riassumere, anche per punti, materiali relativi ad altri ambiti disciplinari adatti al contesto e al livello della classe, seguendo modelli dati.

Lingua per l'(auto) aggiornamento professionale
I docenti di L2 nella scuola primaria sono in grado di:
- scrivere facendo uso di un linguaggio adeguato alla comunicazione professionale (CV, lettere, piani di lavoro), partendo da modelli dati;
- produrre una serie di semplici documenti scritti con struttura lineare, su argomenti conosciuti relativi ai loro interessi personali e professionali;
- prendere appunti, identificando parole chiave, in occasione di conferenze, seminari di

Lingue_def.indd 38-39 23-11-2007 13:04:36

formazione professionale, oppure facendo riferimento a documenti scritti;
- produrre una presentazione su argomenti noti (ad esempio, presentazione digitale).

5.2.8 Consapevolezza linguistica

Questa consapevolezza è la capacità di utilizzare le proprie competenze linguistico-comunicative ed analitiche per migliorare sia il proprio insegnamento, sia il proprio apprendimento.
I docenti di L2 nella scuola primaria sono in grado di:
- selezionare i materiali più adatti al contesto specifico, su supporto cartaceo e digitale e adattarli al livello linguistico degli alunni, laddove questo sia necessario. Ciò significa, per esempio, che essi riescono a classificare le caratteristiche della lingua di un testo, secondo il livello degli allievi e le finalità dell'insegnamento, e valutarne la corrispondenza alle caratteristiche testuali, lessicali e grammaticali proprie del livello di competenza linguistica degli allievi;
- fare uso di una gamma di abilità di ascolto efficaci per la classe (per esempio, ascolto globale, ascolto mirato, ascolto periferico …) sia in presenza che a distanza veicolate tramite supporti multimediali;
- parafrasare espressioni inadeguate, riformulandole attraverso l'uso di risorse linguistiche, para ed extra-linguistiche che gli allievi siano in grado di affrontare;
- sensibilizzare gli allievi in relazione alle conoscenze linguistiche inconsciamente interiorizzate e sfruttare tali conoscenze implicite per favorire l'apprendimento;
- dare risposte alle domande relative alla L2 elaborate dagli allievi, identificare le problematiche della lingua, fornire definizioni delle sue caratteristiche, metterle a confronto e offrire esempi e spiegazioni rilevanti, con riferimento alle competenze linguistiche degli alunni;
- analizzare, descrivere e spiegare le diverse tipologie di interazione di classe (allievo-allievo; insegnante-allievo; insegnante-insegnante) e identificare il ruolo rispettivo della lingua intesa come contenuto da apprendere e successivamente utilizzare, oppure come strumento per la gestione della classe;
- individuare gli errori più comuni degli allievi e ricondurre l'errore ad una qualche fonte di confusione con la lingua madre o ad una mancanza di un riferimento analogo nella propria lingua madre. Sono quindi in grado di riproporre attività in classe che mirino a superare e comprendere l'errore linguistico frequente generando consapevolezza dell'errore stesso attraverso l'utilizzo di appropriate strategie (valorizzazione dell'errore) e la presa in conto della varietà di apprendimento ridotta e instabile, perché in evoluzione (vedi allegato 3, Gestione e valorizzazione dell'errore);
- utilizzare diversi materiali e diverse modalità per la redazione di prove di valutazione e facilitare nell'allievo i processi di auto-valutazione anche attraverso l'utilizzo del PEL (Portfolio Europeo delle Lingue) o di analoghi strumenti.

I docenti, in quanto apprendenti essi stessi, sono anche in grado di:
- verificare la propria conoscenza della lingua, facendo uso di testi di riferimento (dizionari o grammatiche), anche se necessitano di guida nella selezione di una bibliografia di base;
- mobilitare le risorse individuali e, sotto la guida del formatore, evolvere verso un approccio induttivo e di scoperta per superare i concetti fissi e statici a proposito dell'apprendimento linguistico;
- far uso di attività di auto-valutazione e registrazione dei progressi fatti, anche utilizzando strumenti opportunamente predisposti come, ad esempio, il PEL e le griglie disponibili sul sito www.please.unimore.it (auto-valutazione delle competenze linguistiche in ambito professionale e nella gestione della classe)[6], confrontare il proprio livello di competenza linguistico-comunicativa ai livelli standard del QCER;
- appropriarsi di idonee strategie cognitive, meta-cognitive e socio-affettive a cui fare ricorso, per adattarle successivamente ai contesti professionali di riferimento (la classe).

5.3 Un'ipotesi di tirocinio

All'interno di un percorso formativo destinato ai docenti di scuola primaria va richiamata l'attenzione sul fatto che, già durante la formazione linguistica e metodologica, potrebbe essere utile organizzare dei momenti di tirocinio guidato da realizzarsi nelle classi dove i docenti insegnano e/o in altre classi.
Il tirocinio, in questi casi, potrebbe essere realizzato con il supporto del formatore, qualora si tratti di un insegnante di scuola primaria, o con il supporto dell'insegnante specialista che già opera nella scuola, quando i corsi di formazione sono tenuti da docenti di lingua straniera di ordini di scuola differenti.
Questi momenti dovrebbero avere luogo nella parte finale del percorso formativo, vale a dire quando i docenti in formazione hanno raggiunto una competenza linguistica tale da consentire loro di poter usare la L2 in modo abbastanza autonomo, così come una competenza di tipo metodologico-didattica sufficiente, almeno a livello teorico.
I vantaggi derivanti dal tirocinio sono molteplici sia per i docenti che per i formatori.
Per quanto riguarda i docenti in formazione, va messo in evidenza che attraverso il tirocinio viene loro offerta la possibilità di sperimentare la lingua che stanno apprendendo, in particolare la lingua della classe.
I docenti hanno così la possibilità di mettere in pratica taluni aspetti portanti della loro professione (importanza di usare la L2 quanto più spesso possibile, modalità di interazione in L2, ecc.) e mettersi alla prova, superando l'ansia ed il timore collegati all'uso dell'inglese in classe. Pertanto, il tirocinio facilita l'attivazione dei processi di auto-valutazione in relazione alle competenze linguistiche e metodologiche acquisite. Solo dopo una riflessione in questo senso, si possono adottare le strategie più idonee per colmare, sia in modo autonomo sia chiedendo al formatore d'aula il giusto supporto, le eventuali lacune riscontrate (auto regolazione).
I formatori, attraverso il feedback fornito dal tirocinio, sono in grado di formulare un quadro più chiaro rispetto alle competenze linguistiche e metodologiche dei docenti, poiché possono verificare la loro capacità di utilizzare la lingua "sul campo". Tali informazioni permettono di rimodulare il percorso formativo insistendo sugli aspetti particolarmente carenti; questo vale in particolare per intensificare la necessaria integrazione tra i due percorsi formativi (lingua e metolodolgia).
Un'ipotesi di tirocinio potrebbe essere concepita in vari passaggi:
- Un primo incontro tra il corsista e il docente alla presenza del formatore del corsista,

[6] Il progetto P.L.E.A.S.E. (*Primary Language teacher Education: Autonomy and Self-Evaluation*), sviluppato congiuntamente dall'Università di Modena e Reggio Emilia e dall'Università di Stirling (Scozia) è stato sviluppato nell'ambito di un'iniziativa Lingua Azione A, dal titolo '*Autonomy in Primary Language Teacher Education*', alla quale aderivano anche le Università di Muenster e Granada. Il progetto ha portato alla realizzazione di un sito web dedicato agli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria (sia insegnanti già in servizio, sia tirocinanti). Questo sito può offrire idee, stimoli e risorse volti a promuovere un processo di auto-formazione degli insegnanti, con particolare riferimento a tre aree che sono state individuate come particolarmente rilevanti:
- consapevolezza linguistica;
- competenze linguistiche necessarie per l'(auto)aggiornamento in ambito professionale;
- competenze linguistiche necessarie per la gestione della classe.
Il sito web comprende tre diverse sezioni, così articolate:
- griglie per l'auto-valutazione delle competenze linguistiche in ambito professionale e per la gestione della classe;
- brevi contributi con suggerimenti volti a permettere di impostare nel modo migliore la gestione della classe e le attività che in essa si svolgono;
- una '*exchange conferencing area*' dove gli insegnanti possono scambiarsi idee e suggerimenti con il contributo/la supervisione di un moderatore che fornisce spunti e stimoli per le loro discussioni e per eventuali lavori di gruppo 'on-line'.

Lingue_def.indd 40-41 23-11-2007 13:04:37

finalizzato alla reciproca conoscenza e alla regolamentazione degli incontri mediante un contratto formativo che chiarisca i termini del lavoro da condurre insieme (aspettative, scopo dell'osservazione, strumenti da usare, durata, restituzione e uso dei dati, responsabilità reciproche…);

- incontri tra il corsista ed il docente di classe (possibilmente ad alcuni degli incontri dovrebbe essere presente il formatore del corsista) finalizzato alla preparazione dell'osservazione affinché il corsista possa conoscere la programmazione nella quale inserirsi, la metodologia e la pratica di classe utilizzata dal docente, l'uso eventuale dei supporti multimediali in classe;
- presenza del corsista, in qualità di osservatore (con griglie appositamente predisposte), durante una parte della lezione o di più lezioni di inglese tenuta/e dal collega;
- preparazione di un intervento didattico da sottoporre all'insegnante di L2 della classe per decidere insieme la struttura della lezione da proporre ai bambini (tempi, argomenti ed ambiti, attività – nuove e di rinforzo -, lingua della classe, materiali e supporti, verifiche…);
- intervento del corsista in una o più lezioni in aula secondo il piano definito, durante il quale il docente di classe riporta su una scheda, concordata con il formatore, le sue osservazioni (con particolare riferimento all'agito del corsista in quanto futuro professionista);
- relazione scritta per il riconoscimento dell'attività svolta in cui si riporta l'esperienza ed il feedback del collega di classe;
- socializzazione dell'esperienza di tirocinio con i colleghi (in presenza, in classe virtuale, in un'attività laboratoriale, secondo le modalità scelte dal formatore) per analizzare gli esiti e riflettere sulle strategie attivate durante la pratica di classe.

5.4 Le borse di studio come ponte tra formazione e scuola

Nel quadro di collaborazione istituzionale per le iniziative di formazione dei docenti di lingua inglese tra il Ministero della Pubblica Istruzione e l'ente culturale britannico British Council, è stata avviata l'esperienza innovativa di completare il percorso formativo destinato ai docenti di scuola primaria con un soggiorno intensivo all'estero.

Al fine di creare una passerella tra le attività formative frequentate, di natura linguistica e metodologica, e la pratica didattica che l'insegnante dovrà svolgere a scuola, è stato siglato un accordo quadro triennale che ha permesso ad una prima coorte di 550 docenti di usufruire, nel corso dell'estate 2007, di borse di studio presso istituzioni universitarie del Regno Unito consorziate e coordinate dal NILE (*Norwich Institute for language Education*).

I docenti sono stati accompagnati da 23 formatori esperti italiani, che hanno coordinato nei centri britannici le attività dei colleghi e potuto frequentare alcune lezioni di master sulla formazione dei formatori nel campo dell'apprendimento dell'inglese in età precoce.

Di seguito si riporta il programma concordato con il Consorzio NILE.

Il programma

Destinatari della formazione intensiva all'estero:

- docenti di scuola primaria che hanno completato il percorso di formazione e sono in possesso dell'attestato finale di idoneità all'insegnamento della lingua inglese - rilasciato dal Direttore dell'USR - in cui si dichiara il raggiungimento del livello di competenza linguistica B1 (sulla base dei descrittori della scala globale del Quadro comune europeo di riferimento)

Periodo e durata:

- due settimane presso un istituto di formazione e/o università britannica nel periodo tra l'11 giugno 2007 ed il 28 luglio 2007

Vitto e alloggio:

- sistemazione in residence/college con prima colazione e cena. Il pranzo è escluso, ma nelle strutture ospitanti si possono trovare varie proposte economiche.

Viaggio

- a carico del borsista

Organizzazione del corso:

- ogni settimana prevede 7 ore di studio al giorno per 5 giorni (totale ore di formazione per due settimane: 70);
- le lezioni si articoleranno in attività di gruppo con un docente esperto e 2 visite a scuole primarie;
- oltre le 70 ore previste dal programma di studio, il docente potrà accedere in centri/laboratori con risorse multimediali per l'apprendimento autonomo;
- alcune attività sociali e culturali verranno proposte dall'istituto ospitante durante i week-end e le serate.

Obiettivi formativi:

Il periodo di studio intensivo dovrà sviluppare due componenti relative alla professionalità del docente di inglese nella scuola primaria:

- il potenziamento/consolidamento della competenza linguistico-comunicativa B1;
- la riflessione sugli aspetti portanti di natura metodologico-didattica in relazione alla specificità dell'apprendimento precoce della lingua straniera. Il programma, inoltre, presterà attenzione a dare un focus privilegiato sul consolidamento delle competenze linguistico-comunicative e ad integrare la componente metodologico-didattica nel percorso formativo, anche con l'inserimento strutturato di due visite a scuole primarie in cui verranno presentati alcuni temi del corso (ad es. l'integrazione delle tecnologie e dei media nella didattica dell'inglese; problematiche specifiche dell'apprendimento linguistico in età precoce; l'inglese per la gestione della classe; il miglioramento dell'interazione …).

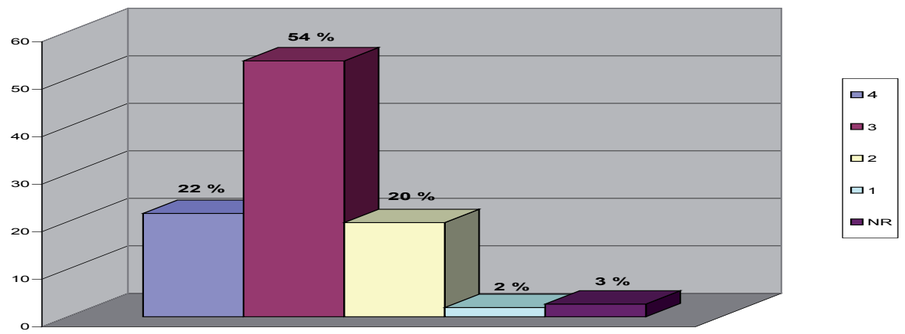
Il monitoraggio

Sono state distribuite a tutti i docenti partecipanti due schede per monitorare l'efficacia delle attività formative e misurare il successo dell'esperienza.

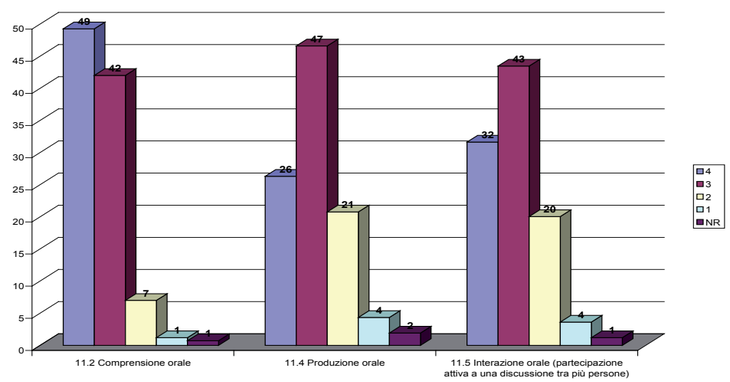
Come si evince dai grafici sotto riportati, gli esiti della formazione sono altamente positivi, in particolare in relazione ai seguenti aspetti:

Lingue_def.indd 42-43 23-11-2007 13:04:38

Sviluppo delle competenze linguistiche

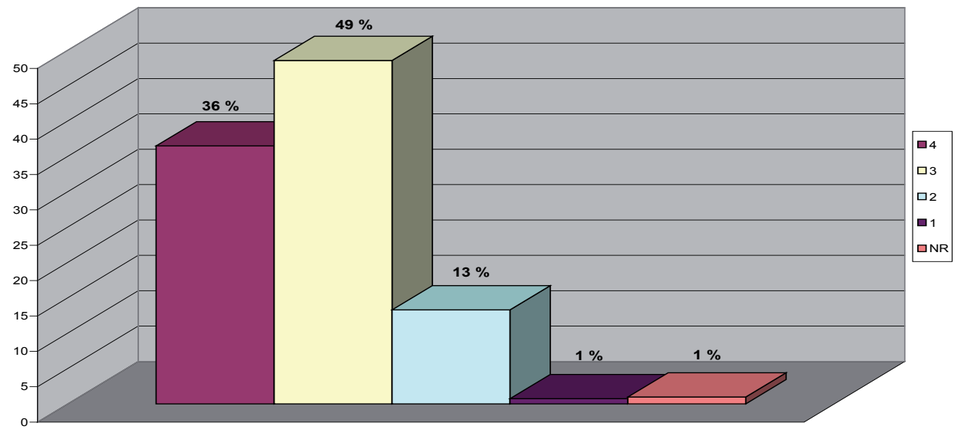


Lo sviluppo delle competenze di ascolto e parlato



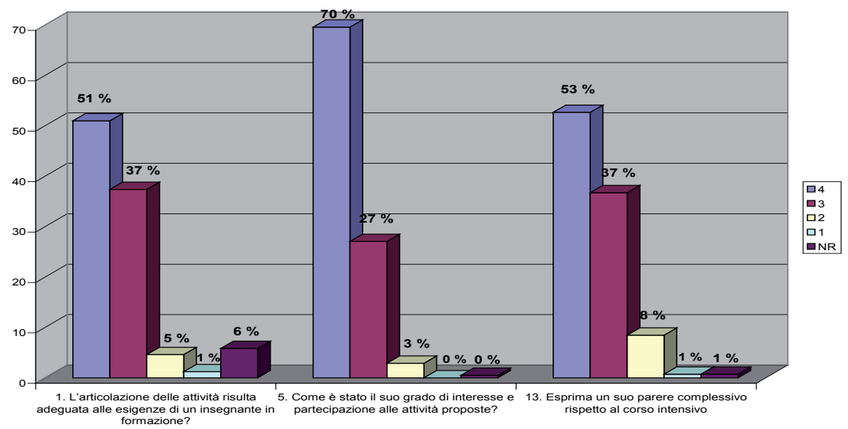
La quasi totalità dei docenti ritiene di aver sviluppato le competenze linguistiche e, in particolare, le abilità di comprensione, produzione e interazione orale, in coerenza con le finalità di uno stage intensivo e con gli obiettivi generali del piano formativo (focalizzazione sulle abilità orali per l'insegnamento/apprendimento della lingua straniera in età precoce).

Sviluppo delle competenze metodologiche-didattiche



Anche le attività proposte per lo sviluppo delle competenze metodologiche-didattiche sono ritenute utili. Questo induce a pensare che il duplice obiettivo del programma – potenziamento della competenza linguistica attraverso una riflessione metodologica - sia stato pienamente raggiunto.

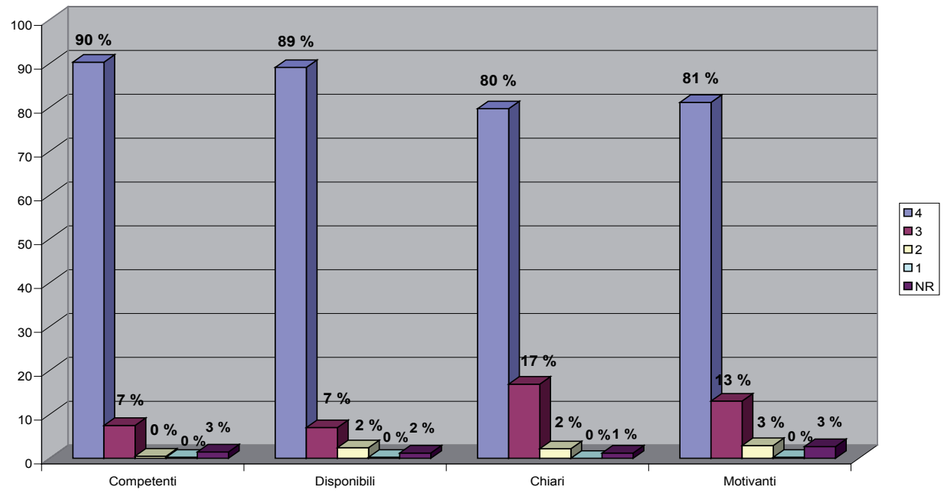
Articolazione attività, interesse e partecipazione, giudizio sul corso



Anche la valutazione complessiva dei partecipanti rileva un alto indice di soddisfazione legato in particolare all'interesse suscitato dalle attività proposte.

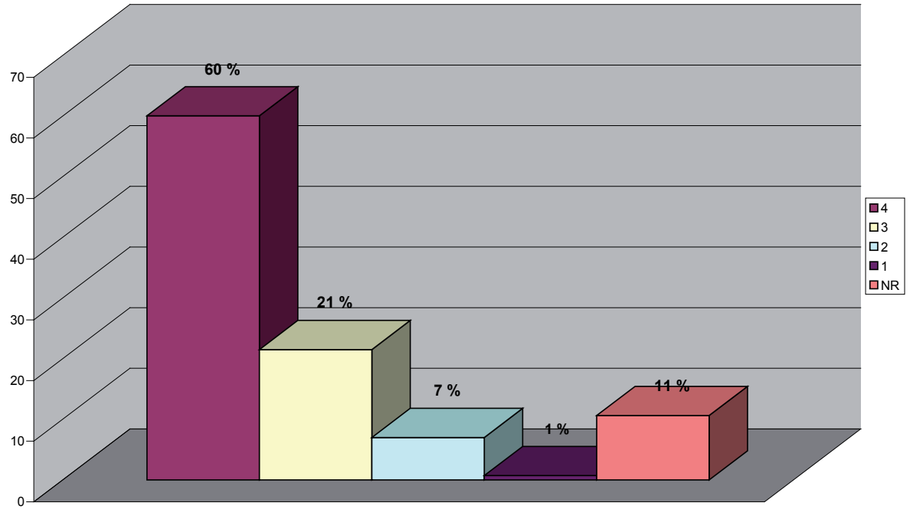
Lingue_def.indd 44-45 23-11-2007 13:04:42

Qualità della docenza



Come dimostrano i dati del grafico, la scelta del Consorzio coordinato da NILE è stata un elemento fondamentale del sicuro successo dell'azione formativa.

Grado di interesse e partecipazione alla visita alla scuola



Per quanto riguarda, infine, la visita alle scuole, benché non sia stato possibile offrire questa opportunità a tutti i gruppi (come evidenziato dall'11% che non ha risposto alla domanda), la valutazione dei partecipanti è stata sicuramente positiva.
I 23 formatori italiani hanno altresì fornito alcuni riscontri essenziali per continuare tale esperienza in futuro, anche prevedendo la ricalibratura di alcuni aspetti.
All'unanimità hanno apprezzato, come i docenti, la qualità degli esperti britannici per il rispetto dimostrato alla diversità degli stili di apprendimento e all'autonomia del corsista adulto. Hanno, inoltre, valutato positivamente le attività svolte, perché direttamente spendibili nella pratica di classe.
Nell'ipotesi che si possa ripetere questa esperienza, la maggior parte dei formatori ritiene che sarebbe opportuno:

- alleggerire il carico di lavoro quotidiano riducendo le ore di lezione o prevedendo all'interno della settimana un giorno "libero" per attività sociali e culturali;
- enfatizzare il momento della visita alle scuole primarie, offrendo anche una possibilità di riflessione dopo l'osservazione diretta;
- proporre ulteriori occasioni di esposizione alla lingua non finalizzata alla didattica con films, spettacoli…

Sembra importante affermare che l'iniziativa delle borse di studio debba collocarsi nel quadro di una formazione continua, in cui il docente al seguito di tale opportunità abbia poi l'occasione di utilizzare le competenze acquisite nel suo insegnamento, ma anche di continuare a mantenerle e approfondirle, approfittando di iniziative analoghe di mobilità e di rete transnazionale.
Nell'ottica di una maggiore apertura e condivisione a livello nazionale ed europeo, si stanno studiando alcune iniziative di rete, anche a distanza, per mettere in comune le esperienze didattiche e continuare a crescere come comunità di apprendimento.

Lingue_def.indd 46-47 23-11-2007 13:04:45

Allegato 1

Lesson Plan

LESSON PLAN: YEAR 2 (7 years old)

Unit 4: Food and drink

Total time: 30 minutes (+ Extra = 45 mins)
Third lesson, "Children at parties" - Wednesday

PRE-ACTIVITIES

Activities	Time
1. Register	
2. Repeat from Monday	5 mins
3. Explain plans and present dialogue (see materials)	5 mins

MATERIALS

√ Pictures of food/drinks
√ Puppets

ACTIVITIES

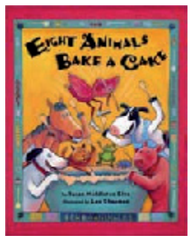
Activities	Time
4.Listen to the dialogue	5 mins
5. Chorus work on dialogue	10 mins
- Full class all lines, then two groups for statements and responses	
- Then pairs, using puppets in turns.	
6. Show drawings of children at party	5 mins

Ask children to say what they can see.

MATERIALS

Drawings/photos (children at party)

EXTRA (15 MINUTES)



Activities
"Bake a cake" (rhyme)
Pat a cake (poem)
Pat a cake, Pat a cake, baker's man
Bake me a cake as fast as you can;
Pat it and prick it and mark it with a 'B',
And put it in the oven for Baby and me.

CLASSROOM LANGUAGE

- Good morning, How are you?
- Let's take the register.
- Let's check to see who is here this morning.
- Let's repeat some words/sentences, numbers,

- Parties: Birthday party, Halloween party, fancy dress party, Christmas party.
- Cakes: Birthday cake, Christmas cake, make/bake a cake, cut a cake, piece/slice of cake, blowing the candles out.
- Food and drinks: biscuits, pastries, chips, crisps, popcorn, pizza, orange/lemon/ apple juice, Coke, orangeade, lemonade, ice cream, sweets.
- Questions: What/Who can you see in this picture? How many apples/puppets can you see in the picture? What are the kids doing? Do you like/enjoy parties? Do you like cakes? How old are you?

ANTICIPATED PROBLEMS

- to avoid unnecessary religious/cultural misunderstandings, materials referring to festivities, food and drinks should include examples from various parts of the world
- revise numbers

Lingue_def.indd 48-49 23-11-2007 13:05:08

Allegato 2

La lingua per conversazioni telefoniche inerenti all'ambito professionale

Livello B1

1. Phoning for information

- Hello/Good morning/Good afternoon/Good evening. I'm a teacher at .... school.
- Do you have any rooms available for a group of (20) (10) year olds for 3 nights from (22nd July)?
- How much is that?
- Can you offer reductions for groups of school children?
- Is breakfast/evening meal included?/Is that full board?
- Do you prepare packed lunches?
- Can I pay by credit card/bank transfer?

- Hello/Good morning/Good afternoon/Good evening. I'd like to book for a group of 20 school children for the 3 o'clock showing/performance.
- Can the seats be together or at least in the same general area with no isolated seats?
- How much is that?
- Are there any reductions for groups of school children?

- Hello/Good morning/Good afternoon/Good evening.
- What times are the train to (Bath) on (Friday mornings)? Is there a train back here at around (4pm)?
- What times are the trains to (Weston)?
- Can I book group tickets online?
- I'm sorry, I didn't understand. Could you say the booking reference number again, please?
- Are there any reductions if I book in advance? Do you offer travel insurance?
- Is there any particular travel insurance for groups of school children?
- Do you have any special facilities in the waiting room area for children with disabilities?

2. Phoning to report

- Hello/Good morning/Good afternoon/Good evening. Can I speak to the lost property office, please?
- Have you found a red school bag with 3 dangling soft toys attached?
- (Which bus/day?)
- Oh I'm sorry, I was on the 7.15 train to Greenwich last Friday. Have you found a leather jacket which was left on the 8.35 train to (Bath) yesterday?
- The 8.20 train/bus to Paddington was cancelled and we could not get on our flight. Can I get the money back?
- I would like to make a claim for the refund of our tickets/I'd like to have my/our tickets refunded please!
- The service on the 10.15 train to Glasgow was not satisfactory. The coffee was cold, the tables were dirty and there was food on the seats.

3. Phoning to organise an event

- Hello/Good morning/Good afternoon/Good evening. I'm phoning from Italy for Abano Terme primary school. Your Italian/local representative has given me your name and I would like to get some information about exchange programmes with your school/organisation.
- I'm from Abano Terme primary school and I would like to invite you for a poetry reading/ theatre session with year 5. When can you come?
- Would a Friday afternoon after the end of term be possible?
- How much does it cost?
- Do you need any special equipment/material for the event? Do you want us to organise the room in a special way?
- We would like to offer our year 4 pupils a week's summer/winter course at your centre. Do you have any special programmes on offer for the period between (21st July and 21st August / 1st - 20th January)?
- What facilities do you offer?
- What do the children need to bring with them?
- Do they need to bring packed lunches? Can they eat in the canteen?
- Do you organise short language courses during this period?
- Are there any outings/excursions to places of interest in the area and are they included in the price?
- When do we have to send you the necessary documents? What is the time limit for payment? Can parents participate? Do you have a parents' afternoon/evening/ closing event/show/ exhibition?

Livello B1+ [7]

1. Phoning for information

- Hello/Good morning/Good afternoon/Good evening. I'm a teacher at .... school and would like to know if you have rooms available for a group of (20) (10) year olds for 3 nights from (22nd July).
- How much would that be?
- Are there any reductions for group bookings/school groups/parties of school children?
- Does that include breakfast? Is breakfast/the evening meal included?/Is that full board?
- Do you prepare packed lunches?
- Can I pay by credit card/bank transfer?

- Hello/Good morning/Good afternoon/Good evening. I'd like to make a group booking for a party of 20 school children for the 3pm showing/performance. I'd prefer the seats to be together or at least in the same general area with no isolated seats.
- How much would that be?
- Are there any reductions for group bookings/school groups/parties of school children?

- Hello/Good morning/Good afternoon/Good evening.
- Could you give me the times of trains to (Bath) on (Friday mornings), please? ... and returning at around (4pm)?
- What times are the connecting trains to (Weston)?
- Can I book group tickets online?
- I'm sorry I didn't quite catch that. Could you repeat the booking reference number, please?
- Are there any reductions for advanced bookings? Do you offer travel insurance?
- Is there any particular travel insurance for school groups/parties of school children?
- Do you have any special facilities in the waiting room area/departure lounge for children/ children with disabilities?

2. Phoning to report

- Hello/Good morning/Good afternoon/Good evening. Is that the lost property office?/Could you put me through to the lost property office please?
- I was wondering whether a red school bag with 3 dangling soft toys attached has been found at all.
- (Which bus/day?)
- Oh I'm sorry I was on the 7.15 train to Greenwich last Friday. I'd like to report a lost leather jacket which we believe was left on the 8.35 train to (Bath) yesterday.

[7] Si ringrazia la Dott.ssa Gillian Davies dell'Università di Padova per la collaborazione nella preparazione di questa sezione.

Lingue_def.indd 50-51 23-11-2007 13:05:11

- Due to the last minute cancellation of the 8.20 train/bus to Paddington we unfortunately missed our flight. I would like to make a claim for the refund of our tickets/I'd like to have my/our tickets refunded please!
- I'd like to report the poor catering service aboard the 10.15 train to Glasgow ... the sandwiches were well past their sell by date and there was even mould on the yoghurt. The tables were messy and there were crumbs on the seats.

3. Phoning to organise an event

- Hello/Good morning/Good afternoon/Good evening. I'm phoning from Italy on behalf of Abano Terme primary school. I was given your number by your Italian/local representative/ I found your number on your very interesting website and would be interested in finding out about exchange programmes with your school/organisation.
- I'm from Abano Terme primary school and I would like to invite you to give a poetry reading/ hands-on art/theatre session with year 5, when would you be available?
- Would a Friday afternoon after spring half term/towards the end of the spring/autumn/fall/ summer term be possible?
- How much is your fee?
- Do you need us to prepare any special equipment/material for the event? How would you like us to organise the room?

- We would like to offer our year 4 pupils a week's summer/winter activity course at your centre, do you have any special programmes on offer for the period between (21st July and 21st August / 1st - 20th January)?
- What facilities do you offer?
- What do the children need to bring with them?
- Do they need to bring packed lunches or do you offer catering services?
- Do you organise short language courses during this period?
- Are there any outings/excursions to places of interest in the area and are they included in the price?
- When does enrolment close? So how much time in advance do we have to find out how many pupils would be involved? What is the time limit for payment? Are parents allowed to participate? I mean, do you have a parents' afternoon/evening/closing event/show/ exhibition?

Allegato 3

Gestione e valorizzazione dell'errore

Gli errori nell'apprendimento di una seconda lingua sono inevitabili e molto frequenti, fanno parte dello sviluppo linguistico dell'allievo (interlingua) e ne indicano il livello. Diverse possono essere le ragioni per cui un apprendente di L2 commette errori, ad esempio, l'interferenza della lingua madre, lo stadio di apprendimento in cui l'allievo si trova, la complessità della seconda lingua ecc..

È quindi necessario comprendere le cause dell'errore per individuare i modi più efficaci per intervenire. Non esistono modalità valide in ogni caso in quanto, come vedremo, molte possono essere le variabili che determinano le scelte dei vari tipi di intervento correttivo. Ciò che è importante chiarire è che quando il docente decide di correggere un allievo, dovrebbe utilizzare una modalità correttiva in grado di sostenere l'apprendimento dell'allievo. Se su questo principio, almeno teoricamente, la maggior parte dei docenti si dichiara d'accordo, sulle modalità di correzione e sui tempi in cui farla ci sono però opinioni divergenti. Le più recenti teorie in materia sostengono, infatti, che non tutti gli errori devono essere corretti e che, soprattutto, non tutti gli errori devono essere corretti subito. La selezione del tipo di correzione può dipendere dalla giusta interpretazione da parte del docente di ciò che l'apprendente intendeva dire, dalle caratteristiche dell'apprendente, dal contesto in cui viene prodotto l'errore, dal tipo di errore e dal momento in cui questo occorre.

Per esempio, nel parlato, alcuni errori possono essere corretti dagli stessi apprendenti, purché il docente:

- eviti di intervenire immediatamente;
- dia il tempo all'allievo per riflettere e per provare ad auto-correggersi, in modo che egli comprenda che gli errori fanno parte del naturale processo di apprendimento e che possono occorrere nel parlare.

In altri casi, può essere l'insegnante che sollecita una riformulazione segnalando che non ha capito e proponendo a sua volta una domanda simile, come, ad esempio, nella seguente interazione, in cui l'alunno fa una domanda all'insegnante:

Student: "Where you go yesterday?"
Teacher: "What do you want to know?"
Student: "Ah, where did you go yesterday?"
Student: "I stayed at home"

Oppure l'insegnante può riprendere una frase non corretta come stimolo a rivederla e a riformularla, come in questo esempio:

Student: "She went at the station"
*Teacher "Oh, really, she went **to** the station, did she?"*

È importante che il docente stabilisca un codice di segnalazione degli errori che sia immediatamente condiviso e riconoscibile dagli allievi, ad esempio, utilizzando dei gesti per segnalare errori di grammatica o di lessico, dei segnali con le dita per indicare l'ordine errato delle parole in una frase, o muovendo silenziosamente le labbra nel caso di errori di pronuncia.

Altre sono invece le modalità di correzione durante la scrittura in cui può essere utile fare utilizzare agli allievi tabelle, precedentemente condivise, con simboli rappresentativi di vari tipi di errore, che consentano di riconoscere l'errore e di correggerlo sollecitando così forme di auto-valutazione e di auto-correzione.

Nelle attività di ascolto, dopo avere identificato le aree di non comprensione degli allievi, il docente può sollecitare la comprensione di quegli aspetti che sono stati problematici tramite un

Lingue_def.indd 52-53 23-11-2007 13:05:12

nuovo ascolto e la focalizzazione solo su alcuni quesiti.

Nel caso della lettura, infine, si può aiutare l'allievo nella comprensione formulando, ad esempio, quesiti di tipo Vero/Falso che richiedano di ripercorrere il testo per motivare le risposte.

In sintesi, la rosa di opzioni a disposizione del docente è ampia e varia. Ogni scelta andrà valutata in base al contesto e all'attività linguistica implicata, per cui l'insegnante potrà via via decidere se e quando:

- trascurare l'errore se lo ritiene non significativo;
- non intervenire e lasciare che lo studente completi il pensiero in un'attività mirata allo sviluppo della fluenza;
- non intervenire durante una presentazione di un singolo allievo o in un lavoro di gruppo, ma prendere appunti sugli errori compiuti da utilizzare successivamente in un colloquio con l'allievo;
- suggerire la correzione in modo implicito, ad esempio ripetendo quanto l'allievo ha detto;
- segnalare l'errore senza correggerlo, attendendo o sollecitando una riformulazione da parte di altri allievi;
- riprendere quanto detto dall'allievo offrendo un'occasione per auto-correggersi;
- riformulare una domanda nel momento in cui si rende conto che l'errore nasce da una incomprensione;
- correggere l'errore in modo esplicito, per esempio quando l'accento è sullo sviluppo dell'accuratezza;
- correggere solo l'allievo che ha commesso l'errore o rimandare la correzione rivolgendola a tutto il gruppo classe.

È bene in ogni caso pensare alla correzione come a una sorta di 'feedback' costruttivo, di informazione che l'insegnante dà allo scopo di aiutare l'allievo a migliorare la propria prestazione, proprio a partire dal riconoscimento e dalla riflessione sulle cause dell'errore e sulle modalità di riformulazione.

6. I descrittori di riferimento: progettare e valutare

6.1 Premessa

Nei documenti che accompagnano il piano di formazione linguistico-comunicativa e metodologica-didattica destinato ai docenti di scuola primaria, il livello di base richiesto è stato identificato nel B1 del QCER.

Sebbene il riferimento al QCER sia, da un certo punto di vista irrinunciabile, in considerazione della standardizzazione offerta, i descrittori che vengono proposti dal QCER risultano essere in taluni casi ampi e diversificati, se riferiti ad un ambito specifico come quello dell'insegnamento di una lingua straniera nella scuola primaria.

Pertanto, proprio in considerazione delle necessità specifiche legate a questo particolare ruolo professionale, si è sentita la necessità di declinare le competenze linguistiche dei docenti in funzione degli ambiti nei quali si troveranno poi effettivamente ad operare.

In altre parole, si è ritenuto di includere, accanto alle competenze linguistico-comunicative generali, anche quelle necessarie al docente di lingua straniera nella scuola primaria e quindi al tipo di insegnamento e apprendimento che ha luogo nelle singole classi, piuttosto che a standard generalizzati.

Questo ha comportato la necessità di selezionare un elenco di descrittori che permettesse di definire le competenze nelle cinque abilità previste dal Consiglio d'Europa (comprensione orale, produzione e interazione orale, comprensione scritta, produzione scritta), inserendo anche elementi di consapevolezza linguistica necessari per un uso pratico in ambito di insegnamento.

Di conseguenza, i descrittori selezionati risultano essere relativi ai due ambiti (*language domains*) che si ritiene rivestano un ruolo particolarmente importante, ovvero la lingua necessaria per la classe (la comunicazione quotidiana e in classe, i materiali didattici) e per la propria formazione professionale, aspetti della lingua e della propria attività di formatori, senza trascurare la consapevolezza linguistica.

La selezione dei descrittori proposta si riferisce alla competenza complessa del docente, in quanto insegnare una lingua straniera significa stabilire, per ogni livello, quali siano gli argomenti peculiari e necessari per raggiungere gli obiettivi formativi prefissati. Tutto ciò informa l'elaborazione del sillabo, di cui un'ipotesi è tracciata nel successivo capitolo 7.

Tuttavia i descrittori individuati, utili da un lato per la progettazione, dall'altro per la definizione di un percorso di certificazione rispondente alle caratteristiche identificate (vedi capitolo 8), non esauriscono il compito della programmazione didattica da parte del formatore che deve esplicitarsi attraverso l'elaborazione del curricolo per i propri studenti.

È importante infatti sottolineare che se il sillabo è un repertorio di contenuti informato dai descrittori individuati come criteri comuni per tutti, al formatore spetta comunque il compito di progettare un curricolo che comprenda finalità, obiettivi e contenuti di natura linguistica e educativa, metodologia e strumenti da utilizzare, criteri di verifica e di valutazione per fare raggiungere ai docenti in formazione il profilo di uscita presentato nel capitolo 5.

6.2. Selezione dei descrittori di riferimento per la progettazione dei corsi e la valutazione delle competenze

I descrittori che seguono rientrano in due diverse categorie: la prima, di descrittori di competenza linguistica generale (*Descriptors of General Language Competence*), tratti dal QCER, la seconda,

Lingue_def.indd 54-55 23-11-2007 13:05:12

di descrittori della lingua per insegnare (*Descriptors for Primary Language Teaching*) tratti dalla *checklist* del progetto *PLEASE.*

In alcuni casi i descrittori riportati sono stati lievemente modificati rispetto alla formulazione proposta dal QCER, tali casi sono segnalati con un asterisco.

I due tipi di descrittori, relativi al livello B1, possono essere utilizzati nelle diverse fasi della progettazione dei corsi di formazione nonché per elaborare le prove nelle diverse abilità di ascolto, lettura, parlato (produzione e interazione), scrittura.

Infine, sembra utile riportare quanto il QCER indica sulle strategie di ricezione, produzione e interazione e sulle competenze generali per gli utilizzatori (risorse linguistiche, competenze lessicali, l'accuratezza grammaticale, controllo fonologico e ortografico, competenze socio-linguistiche, pragmatiche e funzionali).

6.2.1. Listening

A - Descriptors for general language competence

OVERALL LISTENING COMPREHENSION

Can understand straightforward factual information about common everyday or job related topics, identifying both general messages and specific details, provided speech is clearly articulated in a generally familiar accent.

Can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure etc., including short narratives

SPECIFIC DESCRIPTORS

Understanding Conversations between Native Speakers

Can generally follow the main points of a conversation around him/her, provided speech is clearly articulated in standard dialect.

Listening as a Member of a Live Audience

Can follow a lecture or talk within his/her own field, provided the subject matter is familiar and the presentation straightforward and clearly structured.

Can follow in outline straightforward short talks on familiar topics provided these are delivered in clearly articulated standard speech.

Listening to Announcements and Instructions

Can understand simple technical information, such as operating instructions for everyday equipment. Can follow detailed directions.

Listening to Audio Media and Recordings

Can understand the information content of the majority of recorded or broadcast audio material on topics of personal interest delivered in clear standard speech.

Can understand the main points of radio news bulletins and simpler recorded material about familiar subjects delivered relatively slowly and clearly.

Audiovisual Reception: Watching Tv and Film

Can understand a large part of many TV programmes on topics of personal interest such as interviews, short lectures, and news reports when the delivery is relatively slow and clear.

Can follow many films in which visuals and action carry much of the storyline, and which are delivered clearly in straightforward language.

Can catch the main points in TV programmes on familiar topics when the delivery is relatively slow and clear.

B - Descriptors for primary language teaching

Can understand authentic/recorded materials suited to primary language teaching (e.g. children's stories, fairy-tales, nursery rhymes, poems, songs) when the delivery is slow and clear and the language is simple and coherent.

Can understand the description of events and the expression of feelings and wishes in recorded materials addressed to and regarding children.

Can discriminate between main points and less important details in a conversation regarding children.

Can recognise redundant and misleading elements in stories, poems, and other kinds of texts suited to primary language teaching.

Can understand clear oral instructions for a piece of equipment (e.g. how to operate a CD player, a videotape recorder, following a demonstration, etc.).

Can follow clearly articulated speech on matters regarding school activities, e.g. during in course training, provided the delivery is relatively slow and clear.

Can understand oral texts that consist mainly of high frequency, everyday or job-related language.

Can understand the main points of a talk/lecture specifically for primary language teaching .

Can understand clear oral instructions to perform a task (e.g. to use evaluation and self-evaluation tools).

Can discriminate between similar sounds in the language (e.g. live/leave) and recognise easily confused words (e.g. thirty/thirteen).

6.2.2. Spoken production and interaction

A - Descriptors for general language competence

OVERALL ORAL PRODUCTION

Can reasonably fluently sustain a straightforward description of one of a variety of subjects within his/her field of interest, presenting it as a linear sequence of points.

SPECIFIC DESCRIPTORS

Sustained monologue - Describing experience

Can give detailed accounts of experiences, describing feelings and reactions.

Can relate stories, plots of books or films and describe his/her reactions.

Can briefly give reasons and explanations for opinions, plans and actions.

Can narrate a story.

Addressing audiences

Can give a prepared straightforward presentation on a familiar topic within his/her field which is clear enough to be followed without difficulty most of the time, and in which the main points are explained with reasonable precision.

Lingue_def.indd 56-57 23-11-2007 13:05:13

OVERALL SPOKEN INTERACTION

Can communicate with some confidence on familiar routine and non-routine matters related to his/her interests and professional field.

Can exchange, check and confirm information, deal with less routine situations and explain why something is a problem.

Can adjust language to context.

Can express thoughts on more abstract, cultural topics such as films, books, music etc..

Can express a wide range of simple language to deal with most situations likely to arise while travelling.

Can enter unprepared into conversations on familiar topics, express personal opinions and exchange information on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life.

SPECIFIC DESCRIPTORS

Understanding a native speaker interlocutor

Can follow clearly articulated speech directed at him/her in everyday conversation, though will sometimes have to ask for repetition of particular word and phrases.

Conversation

**Can initiate, maintain and close simple face-to-face (or telephone) conversations on topics that are familiar or of personal interest.*

Can ask for repetition of particular words and phrases while following speech directed at him/her in everyday conversation.

Can maintain a conversation or discussion but may sometimes be difficult to follow when trying to say exactly what he/she would like to.

Can express and respond to feelings such as surprise, happiness, sadness, interest and indifference.

Informal discussion

Can follow much of what is said around him/her on general topics provided interlocutors avoid very idiomatic usage and articulate clearly.

Can give or seek personal views and opinions in discussing topics of interest.

Can make his/her opinions and reactions understood as regards solutions to problems or practical questions of where to go, what to do, how to organise an event (e.g. an outing).

Can express belief, opinion, agreement and disagreement politely.

Can express his/her thoughts about cultural topics such as music, films. Can explain why something is a problem.

Can give brief comments on the views of others.

Can compare and contrast alternatives, discussing what to do, where to go, who or which to choose, etc.

Formal discussion and meetings

Can put over a point of view clearly, but has difficulty engaging in debate.

Can take part in routine formal discussion of familiar subjects which is conducted in clearly articulated speech in the standard dialect and which involves the exchange of factual information, receiving instructions or the discussion of solutions to practical problems.

Goal-oriented cooperation and transactions

Can generally follow what is said and, when necessary, can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding.

Can make his/her opinions and reactions understood as regards possible solutions or the question of what to do next, giving brief reasons and explanations.

Can invite others to give their views on how to proceed.

Transactions to obtain goods and services

Can deal with most transactions likely to arise whilst travelling, arranging travel or accommodation, or dealing with authorities during a foreign visit.

**Can cope with less routine situations in shops, post offices, banks, e.g. returning an unsatisfactory purchase, making a complaint.*

Information exchange

Can exchange, check and confirm accumulated factual information on familiar routine and non-routine matters within his/her field with some confidence.

Can describe how to do something, giving detailed instructions.

Can summarise and give his/her opinion about a short story, article, talk, discussion, interview, or documentary and answer further questions of detail.

Interviewing and being interviewed

Can carry out a prepared interview, checking and confirming information, though he/she may occasionally have to ask for repetition if the other person's response is rapid or extended.

Can provide concrete information required in an interview, but does so with limited precision.

Can take some initiatives in an interview/consultation (e.g. to bring up a new subject) but is very dependent on interviewer in the interaction.

Can use a prepared questionnaire to carry out a structured interview with some spontaneous follow up questions.

B - Descriptors for primary language teaching

Can acknowledge students' contributions verbally and non-verbally by giving praised, encouraging self-correction and self-assessment appropriately.

Can elicit and answer pupils' questions appropriately and confidently.

Can use intonation, gestures, etc. to convey meaning to maximum effect and to maintain pupils' attention.

Can ask questions in a simple way and reformulate them as necessary to make the language more accessible to pupils.

Can seek and hold students' attention, stimulate their interest and encourage them to participate verbally and non-verbally.

Can comment on the ideas and contributions of pupils and show awareness of their feelings.

Can organise his/her discourse, for example by using fillers such as well, ...er, *to give him/her time to think through what s/he wants to say nex.t*

Can give instructions, organise and manage classroom activities clearly and confidently.

Can use affective language e.g. to praise, encourage, and maintain children'' interest.

Can narrate a simple story with the support of images such as picture stories, comics and cue cards or on the basis of a pre-prepared outline.

Lingue_def.indd 58-59 23-11-2007 13:05:14

Can paraphrase short written passages orally in a simple way, using the original text wording and sequence.

Can demonstrate the relations between the printed word, pronunciation and meaning when reading aloud to pupils.

Can give accurate models of language for pupils' repetition.

Can restructure or paraphrase language to make it accessible to learners' level.

Can help learners to identify recurring linguistic mechanisms (e.g. how to ask a question) and guide them through language practice to language production.

Can use appropriate intonation patterns when giving feedback to learners regarding the correctness of utterances as well as general behaviour.

Can go beyond simple reproduction by generating new language to fit various contexts.

Can explain choice of classroom activities to students and peers.

Can use both verbal and non-verbal behaviour to acknowledge peer contributions to conversations on familiar topics.

Can ask for clarification or information during language seminars or workshops.

Can read texts aloud (e.g. short stories) using the appropriate intonation patterns to indicate key content words and to maintain interest and suspense.

Can use the correct intonation patterns to distinguish between the functions of the language (e.g. requests, suggestions, orders) as well as questions and statements.

Can use discourse markers with appropriate intonation contours to indicate the various phases of a lesson (e.g. OK, Right, Now).

Can help pupils to distinguish and produce similar sounds through demonstration (e.g. live/ leave).

6.2.3. Reading comprehension

A - Descriptors for general language competence

OVERALL READING COMPREHENSION

Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interest with a satisfactory level of comprehension.

SPECIFIC DESCRIPTORS

Reading Correspondence

Can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters well enough to correspond regularly with a pen friend.

Reading for Orientation

Can scan longer texts in order to locate desired information, and gather information from different parts of a text, or from different texts in order to fulfil a specific task.

Can find and understand relevant information in everyday material, such as letters, brochures and short official documents.

Reading for Information and Argument

Can identify the main conclusions in clearly signalled argumentative texts.

Can recognise the line of argument in the treatment of the issue presented, though not necessarily in detail.

Can recognise significant points in straightforward newspaper articles on familiar subjects.

Reading Instructions

Can understand clearly written, straightforward instructions for a piece of equipment.

B - Descriptors for primary language teaching

Can understand all the main points of a text on a subject connected to a primary school activity (e.g. extracts from a teacher's textbook, general teaching material, instructions for operating equipment).

Can understand written texts that consist mainly of high frequency, everyday or job-related language (e.g. short newspaper articles, advertisements, posters, personal letters, children's stories).

Can understand the main points of texts written specifically for professional area (e.g. textbook reviews and written resources for Primary Language Teaching)

Can usually deduce the meaning of unfamiliar words from the context and infer the meaning of expressions if the topic is familiar.

Can detect grammatical clues, draw inferences and make predictions on the basis of linguistic knowledge, content knowledge and knowledge of the world.

Can understand clearly written instructions, signs, notices, announcements (e.g. how to operate a coin launderette, read items on a notice board, how to operate a CD player, a videotape recorder).

Can demonstrate the relations between the printed word, pronunciation and meaning.

Can understand the description of events, and the expression of feelings and wishes in reading materials for children.

Can discriminate between main points and less important details of a text written for children.

Can recognise redundant and misleading elements in children's texts.

Can read aloud stories, poems, and other kinds of texts suited to primary language teaching.

Can make use of dictionaries and other reference material.

Can scan short texts (e.g. a conference programme or tourist brochure), identify relevant facts and information and perform specific tasks, such as making an application.

Lingue_def.indd 60-61 23-11-2007 13:05:15

6.2.4. Writing Production and Interaction

A - Descriptors for general language competence

OVERALL WRITTEN PRODUCTION AND INTERACTION

Can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within his/her field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence.

Can convey information and ideas on abstract as well as concrete topics, check information and ask about or explain problems with reasonable precision.

Can write personal letters and notes asking for or conveying simple information of immediate relevance, getting across the point he/she feels to be important.

SPECIFIC DESCRIPTORS

Personal Writing

Can write straightforward, detailed descriptions on a range of familiar subjects within his/her field of interest.

Can write accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple connected texts.

Can write a description of an event, a recent trip – real or imagined.

Notes, Messages & Forms

Can take messages communicating enquiries, explaining problems.

Can write notes conveying simple information of immediate relevance to friends, service people, teachers and others who feature in his/her everyday life, getting across comprehensibly the points he/she feels are important.

Correspondence

Can write personal letters giving news and expressing thoughts about abstract or cultural topics such as music, films.

Can write personal letters describing experiences, feelings and events in some detail.

Reports and Essays

Can write short, simple essays on topics of interest.

Can summarise, report and give his/her opinion about accumulated factual information on familiar routine and non-routine matters within his/her field.

Can write very brief reports to a standard conventionalised format, which pass on routine factual information and state reasons for actions.

B - Descriptors for primary language teaching

Can write simple adaptations of authentic materials.

Can write simple and short stories for the classroom using bubbles, cue cards, etc….

Can write simple messages, e.g. e-mails, letters (informal or simple formal ones), to organise, for instance, an exchange for his/her pupils.

Can make notes in lectures and seminars.

Can make notes or summarise from written sources (e.g. for revision purposes).

Can write simple texts or messages on familiar or job-related topics.

Can convey - via fax, e-mail, Internet - short simple factual information to colleagues asking and giving information on professional matters (e.g. exchanging information about interesting web-sites and newsgroups).

Can write a short digital presentation providing simple, factual information summarized from a written source.

6.2.5. Reception, production and interaction strategies

RECEPTION

Identifying Cues and Inferring (Spoken & Written)

Can identify unfamiliar words from the context on topics related to his/her field and interests.

Can extrapolate the meaning of occasional unknown words from the context and deduce sentence meaning provided the topic discussed is familiar.

PRODUCTION

Planning

Can rehearse and try out new combinations and expressions, inviting feedback.

Can work out how to communicate the main point(s) he/she wants to get across, exploiting any resources available and limiting the message to what he/she can recall or find the means to express.

Compensating

Can define the features of something concrete for which he/she can't remember the word.

Can convey meaning by qualifying a word meaning something similar (e.g. a truck for people = bus).

Can use a simple word meaning something similar to the concept he/she wants to convey and invites 'correction'.

Can foreignise a mother tongue word and ask for confirmation.

Monitoring and repair

Can correct mix-ups with tenses or expressions that lead to misunderstandings provided the interlocutor indicates there is a problem.

Can ask for confirmation that a form used is correct.

Can start again using a different tactic when communication breaks down.

INTERACTION

Taking the Floor (Turntaking)

Can intervene in a discussion on a familiar topic, using a suitable phrase to get the floor.

Can initiate, maintain and close simple, face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest.

Lingue_def.indd 62-63 23-11-2007 13:05:16

Co-Operating

Can exploit a basic repertoire of language and strategies to help keep a conversation or discussion going.

Can summarise the point reached in a discussion and so help focus the talk.

Can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding and help keep the development of ideas on course. Can invite others into the discussion.

Asking for Clarification

Can ask someone to clarify or elaborate what they have just said.

6.2.6. User's General Competences

LINGUISTIC RANGE

Has a sufficient range of language to describe unpredictable situations, explain the main points in an idea or problem with reasonable precision and express thoughts on abstract or cultural topics such as music and films.

Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events, but lexical limitations cause repetition and even difficulty with formulation at times.

LEXICAL COMPETENCE

Vocabulary Range

Has a sufficient vocabulary to express him/herself with some circumlocutions on most topics pertinent to his/her everyday life such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.

Vocabulary Control

Shows good control of elementary vocabulary but major errors still occur when expressing more complex thoughts or handling unfamiliar topics and situations.

GRAMMATICAL ACCURACY

Communicates with reasonable accuracy in familiar contexts; generally good control though with noticeable mother tongue influence. Errors occur, but it is clear what he/she is trying to express.

Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used 'routines' and patterns associated with more predictable situations.

PHONOLOGICAL CONTROL

Pronunciation is clearly intelligible even if a foreign accent is sometimes evident and occasional mispronunciations occur.

ORTHOGRAPHIC CONTROL

Can produce continuous writing which is generally intelligible throughout.

Spelling, punctuation and layout are accurate enough to be followed most of the time.

SOCIOLINGUISTIC APPROPRIATENESS

Can perform and respond to a wide range of language functions, using their most common exponents in a neutral register.

Is aware of the salient politeness conventions and acts appropriately.

Is aware of, and looks out for signs of, the most significant differences between the customs, usages, attitudes, values and beliefs prevalent in the community concerned and those of his or her own.

PRAGMATIC COMPETENCE

Flexibility

Can adapt his/her expression to deal with less routine, even difficult, situations.

Can exploit a wide range of simple language flexibly to express much of what he/she wants.

Turntaking

Can intervene in a discussion on a familiar topic, using a suitable phrase to get the floor.

Can initiate, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest.

Thematic Development

Can reasonably fluently relate a straightforward narrative or description as a linear sequence of points.

Coherence and Cohesion

Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.

SPOKEN FLUENCY

Can express him/herself with relative ease. Despite some problems with formulation resulting in pauses and 'cul-de-sacs', he/she is able to keep going effectively without help.

Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.

Lingue_def.indd 64-65 23-11-2007 13:05:17

7. Ipotesi di sillabo per lo sviluppo di competenze linguistiche

7.1 Premessa

Questa ipotesi di sillabo nasce dall'esigenza di fornire un repertorio per il lavoro comune su cui fondare la progettazione del curricolo dei corsi di formazione linguistica per i docenti della scuola primaria. Va segnalato che esistono vari sillabi elaborati da alcuni Uffici Scolastici Regionali, reperibili nella versione elettronica.

Nel definire i contenuti, al fine di fornire spunti per una progettazione pluriennale, la proposta è partita dai descrittori di competenza del QCER per ogni livello (A1, A2 e B1), che sono poi stati declinati tenendo conto delle strutture e delle funzioni principali indicate per ciascun livello.

Un sillabo può presentarsi sotto diverse forme. Può fornire inventari di strutture grammaticali, di funzioni, di nozioni, di descrittori di competenze, e così via. Può essere organizzato sotto forma di elencazioni di obiettivi intermedi e finali del percorso di studio. Oppure può apparire sotto forma di "blocchi" definiti in base alla lunghezza dei corsi o in base ai vari livelli (A1, A2 B1). Dovrebbe in ogni caso basarsi sempre sulle competenze descritte nel QCER per i livelli da A1 a B1.

Il sillabo viene fornito in inglese non solo perché la sua lettura può costituire un esercizio di comprensione da svolgere con i corsisti, ma anche perché è immediatamente confrontabile con gli indici e i descrittori di competenza forniti dai libri di testo. Inoltre, partendo da una estrapolazione dei descrittori di competenza (ampliati con proposte di funzioni, lessico, struttura) e di categorie descrittive tratti dal QCER, vengono forniti un elenco di riferimento - "*reference checklist*" - per l'area grammaticale e una proposta di argomenti - "*classroom language*" - riferiti alla lingua della classe.

7.2 Descrittori di competenza dal CEFR[8]

A1 from Global scale, CEFR

> Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

[8] Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.,* Cambridge University Press, 2001, pp. 24/26.

A1 from Self-assessment grid, CEFR

UNDERSTANDIG	Listening	I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.
	Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.
SPEAKING	Spoken Interaction	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.
	Spoken Production	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.
WRITING	Writing	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.

A1 Proposte per Funzioni, Strutture, Lessico

Functions	Structures	Lexis
Introducing oneself and other people	Be	Everyday objects Countries and nationalities
Greeting and taking leave		Hello, goodbye, etc.
Giving personal information: name, surname, job, age, phone number, marital status, nationality Filling in forms.	Articles Possessive adjectives Question words	Introductions Countries Jobs The alphabet Cardinal numbers (1-100)
Talking about one's family	Have Plural of nouns	The family Pets
Talking about daily routines Talking about people's jobs Telling the time	Simple present: affirmative, interrogative, negative Prepositions	Days of the week, months, seasons Basic routine actions Ordinal numbers Dates Connectors: and, or, but
Talking about houses, rooms and furniture.	There is / are Some / any Imperative Place prepositions Demonstratives	Everyday objects House and flat, rooms, furniture Types of houses School spaces School subjects Common places in a town
Describing present actions	Present continuous	

Lingue_def.indd 66-67 23-11-2007 13:05:18

Talking about the weather	Descriptive vocabulary about the weather: it's sunny, etc.
Writing postcards and e-mails	Dear… Love… From…
Describing people: face, body, clothes	Descriptive adjectives Clothes
STRATEGIES:	• Ask for repetition of important pieces of information • Ask spelling of unknown words • Ask how to say unknown words in English • Ask meaning of unknown words

A2 from Global scale, CEFR

Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.

A2 from Self-assessment grid, CEFR

UNDERSTANDING	Listening	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.
	Reading	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.
SPEAKING	Spoken Interaction	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.
	Spoken Production	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.
WRITING	Writing	I can write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate need. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.

A2 Proposte per Funzioni, Strutture, Lessico

Functions	Structures	Lexis
Giving personal information Expressing possession	Possessive pronouns Saxon genitive	
Talking about habits and free time activities Talking about preferences	Simple present and adverbs of frequency Like/love + ing	School subjects Leisure activities / sports / hobbies / festivities
Giving directions	Imperative Place prepositions	Places in a town Directions
Talking about ability	Can/can't Could/couldn't	
Understanding, talking / writing about past events Narrating in chronological sequence, using appropriate tenses and connectors Telling stories Describing holidays and incidents	Past tense of to be Past simple regular and irregular Time expressions Time prepositions Past continuous	Connectors: when, where, because
Offering food and drink Accepting / refusing	Some / any Countable / uncountable nouns Would like	Food and drink
Forecasting the weather Making suggestions, accepting / refusing.	Going to, will future Shall we / Let's / Why don't we	Expanding vocabulary about the weather
Comparing objects, places, people and animals	Comparatives and superlatives	Countries, geographical features, animals
Talking about future plans, predictions, arrangements Express decisions of the moment, make promises	Going to, will future, present continuous Time clauses First conditional	Connectors: when, where, because, if, as soon as, until
Describing people's personality		Personality
Interviewing		
Describing feelings		Feelings
Talking about the recent past	Present perfect simple Already, yet	
Talking about duration	Present perfect simple Since / for How long	
Writing informal letters and e-mails		Dear… Love… From…
Talking about quantity	A lot, much, many Few / a few / little / a little Use of articles	

Lingue_def.indd 68-69 23-11-2007 13:05:19

Expressing obligation	Have to, must, need	
Giving advice	Should	
Expressing possibility	May	
Expressing prohibition	Mustn't	
Expressing lack of necessity	Don't have to, needn't	
At the restaurant: choosing from the menu; ordering food and drink paying	I'd like	Food and drink
Buying things		Shops
Asking for a room at a hotel		
Describing illness		Health
Booking a train, flight…		Means of transport, holidays
Using telephone language		
STRATEGIES:	• Ask for clarification of important information • Ask for repetition / clarification of instructions / directions • Ask how to say unknown words in English • Ask meaning of unknown words	

B1 from Global scale, CEFR, p. 24

Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.

B1 from Self-assessment grid, CEFR

UNDERSTANDING	Listening	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when delivery is relatively slow and clear.
	Reading	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.
SPEAKING	Spoken Interaction	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).
	Spoken Production	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.
WRITING	Writing	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.

Lingue_def.indd 70-71 23-11-2007 13:05:20

B1 Proposte per Funzioni, Strutture, Lessico

Functions	Structures	Lexis
Talking about preferences and giving reasons		I love, like, hate, don't mind
Giving information about / describing countries and cities		
Understanding, talking / writing about past events Narrating in chronological sequence, using appropriate tenses and connectors Telling stories Describing holidays and incidents Understanding a biography, the news, a story	Past simple vs. Past continuous Past perfect	Extension of irregular verbs Connectors: while, before, after, since, as, although, so, so that, to Sequence/discourse markers: first, then, next…
Giving information about something read / seen, Retelling Giving opinions		
Talking about past habits	Used to	
Reporting conversations	Reported speech: statements, questions, commands, say/tell	
Giving advice	Ought to	
Expressing possibility	Might	
Speculating	Second conditional If / unless	
Describing simple processes	Passive voice	
	Infinitive / gerund after verbs	
	Causative have/get	
	Verb + object + infinitive Give / send etc. + direct / indirect object	
Describing illness		Health
Organizing travel		Transport
STRATEGIES:	• Ask how to say something in English by paraphrasing • Ask for confirmation of meaning (of word / sentence)	

7.3 Proposte di categorie descrittive[9]

Ambito	Luoghi	Istituzioni	Persone	Oggetti	Avvenimenti	Azioni	Testi
Privato	Casa propria della famiglia di amici di estranei (apparta-mento, locali, giardino) Spazio per sé in una pensione, in un hotel Campagna, mare	La famiglia Reti sociali	Genitori Nonni e nonne Figli e nipoti Fratelli e sorelle Zii e zie Cugini e cugine, affini, Coniugi, persone con cui si è in intimità Amici, conoscenti	Mobili e arredo Abbigliamento Apparecchi domestici Giocattoli, attrezzi, igiene personale Oggetti d'arte, libri Animali (domestici) Alberi, piante, prati, stagni Beni domestici Bagagli Attrezzature per il tempo libero e lo sport	Feste in famiglia Incontri Incidenti, infortuni Fenomeni naturali Feste, visite Passeggiate a piedi, in bicicletta, in moto Vacanze, escursioni Eventi sportivi	Routine quotidiane: vestirsi, svestirsi, cucinare, mangiare, lavarsi Bricolage, giardinaggio Lettura, radio e TV Divertimenti Hobby Giochi e sport	Ricette Manuali scolastici Romanzi, riviste Giornali Materiale pubblicitario Opuscoli Lettere personali Testi orali diffusi via radio e registrati

Ambito	Luoghi	Istituzioni	Persone	Oggetti	Avvenimenti	Azioni	Testi
Pubblico	Luoghi pubblici: strada, piazza, parco Mezzi di trasporto Negozi Supermercati Ospedali, ambulatori cliniche Stadi, campi sportivi, palestre Teatri, cinema, spettacoli Ristoranti, bar, alberghi, Luoghi di culto	Uffici statali Servizio sanitario Gruppi Istituzioni religiose	Semplici cittadini Rappresen-tanti ufficiali Autisti, con-trollori Passeggeri Giocatori, fans, spettatori Attori, pubblico, Camerieri, personale dei bar Portieri Preti, fedeli	Soldi, portamonete, portafogli Documenti Merci Armi Zaini, valige, borse Palle Programmi Pasti, bevande, merende Passaporti, patenti	Incidenti Infortuni, malattie Incontri pubblici Giornate benefiche, Multe, arresti Partite, gare Spettacoli Matrimoni, funerali	Acquistare i servizi pubblici e utilizzarli Usare il servizio sanitario Viaggi in auto, treno, nave, aereo Divertimenti e attività del tempo libero Funzioni religiose	Annunci e avvisi Etichette, confezioni Volantini, graffiti Biglietti, orari Cartelli, Regolamenti Programmi Menu

[9] La tabella è un adattamento della TAVOLA 5 - Contesto situazionale d'uso della lingua: categorie descrittive. Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia - Oxford, 2002, pp. 60-61.

Lingue_def.indd 72-73 23-11-2007 13:05:22

Ambito	Luoghi	Istituzioni	Persone	Oggetti	Avvenimenti	Azioni	Testi
Educativo	Scuole: atrio, aule, cortile, campi sportivi, corridoi Collegi Università Sale per le conferenze Aule per i seminari Associazioni studentesche Residenze universitarie Laboratori Mense	Scuola Collegio Università	Insegnanti Bidelli Assistenti Genitori Compagni di classe Professori universitari Lettori Studenti universitari Bibliotecari e personale di laboratorio Personale della mensa, Personale delle pulizie Portieri, segretari	Materiale per scrivere Abbigliamento scolastico Abbigliamento e attrezzature sportive Cibo Apparecchi audiovisivi Lavagna e gesso Computer Cartelle e zaini	Inizio d'anno Ingresso in classe Fine anno Visite e scambi Pomeriggi e serate con i genitori Giornate sportive, Partite Problemi disciplinari	Lezioni Giochi Ricreazione Gruppi e associazioni Compiti in classe Lavori in laboratorio Studio in biblioteca Seminari e lavori assistiti Compiti a casa Dibattiti e discussioni	Testi autentici (vedi sopra) Libri di testo, di lettura Libri di consultazione Testi alla lavagna (luminosa) Testi su schermo (computer e TV) Esercizi Articoli di giornale Sommari Dizionari

7.4 Proposta di una reference checklist per l'area grammaticale- Livello B1

Verbs	Regular and irregular forms	
Modals	Can	Ability; requests; permission
	Could	Ability; possibility; polite requests
	Would	Polite requests
	Will	Offer
	Shall	Suggestion; offer
	Should	Advice
	May	Possibility
	Might	Possibility
	Have (got) to	Obligation
	Must	Obligation
	Mustn't	Prohibition
	Need	Necessity
Tenses	Present simple	States, habits, systems and processes (and verbs not used in the continuous form)
	Present continuous	Future plans and activities, present actions
	Present perfect simple	Recent past with just, indefinite past with yet, already, never, ever; unfinished past with for and since
	Past simple	Past events
	Past continuous	Parallel past actions, continuous actions interrupted by the past simple tense
	Past perfect simple	Narrative, reported speech
	Future	(with) Going to
	Future	(with) Present continuous and present simple
	Future	Offers, promises, predictions, etc.
Verb Forms	Affirmative, interrogative, negative	
	Imperatives	
	Infinitives	(with and without to) After verbs and adjectives
	Gerunds (-ing form)	After verbs and prepositions
	Gerunds	As subjects and objects
	Passive forms	Present and past simple
	Verb + object + infinitive	Give/take/send/bring/show + direct/ indirect object
	Causative	Have/get something done
	So/nor with auxiliaries	So do I/Nor have I
	Conditional Sentences	Type 0: An iron bar expands if/when you heat it. Type 1: If you do that again, I'll leave. Type 2: I would tell you the answer if I knew it. If I were you, I wouldn't do that again.
Compound Verb Patterns	Phrasal verbs/verbs with prepositions.	
Simple Reported Speech	Statements, questions and commands	Say, ask, tell He said that he felt ill. I asked her if I could leave. No-one told me what to do.
	Indirect and embedded questions: know, wonder	Do you know what he said? I wondered what he would do next.
Interrogatives	What, What (+ noun)	
	Where; When	
	Who; Whose; Which	
	How; How much; How many; How often; How long; etc	
	Why (including the interrogative forms of all tenses and modals listed)	
Nouns	Singular and plural	Regular and irregular forms
	Countable and uncountable nouns	With some and any
	Abstract nouns	

Lingue_def.indd 74-75 23-11-2007 13:05:24

	Compound nouns	
	Complex noun phrases	
	Genitive: 's & s'	
Pronouns	Personal (subject, object, possessive)	
	Reflexive and emphatic:	Myself, etc.
	Impersonal	It, there
	Demonstrative	This, that, these, those
	Quantitative	One, something, everybody, etc
	Indefinite	Some, any, something, one, etc.
	Relative	Who, which, that, whom, whose
Articles	a + countable nouns	
	the + countable/uncountable nouns	
Adjectives	Colour, size, shape, quality, nationality	
	Predicative and attributive	
	Cardinal and ordinal numbers	
	Possessive:	My, your, his, her, etc
	Demonstrative	This, that, these, those
	Quantitative	Some, any, many, much, a few, a lot of, all, other, every, etc.
	Comparative and superlative forms (regular and irregular)	(not) as . . . as, not . . . enough to, too . . . to
	Order of adjectives	
	Participles as adjectives	
	Compound adjectives	
	Regular and irregular form	
	Manner:	Quickly, carefully, etc
	Frequency	Often, never, twice a day, etc
	Definite time	Now, last week, etc
	Indefinite time	Already, just, yet, etc.
Adverbs	Degree	Very, too, rather, etc.
	Place	Here, there, etc.
	Direction	Left, right, along, etc.
	Sequence	First, next, etc
	Sentence adverbs	Too, either, etc.
	Pre-verbal, post-verbal and end-position adverbs	

	Comparative and superlative forms (regular and irregular).	
	Location	To, on, inside, next to, at (home), etc
	Time	At, on, in, during, etc.
	Direction	To, into out of, form, etc.
	Instrument	By, with
	Miscellaneous	Like, as, due to, owing to, etc.
Prepositions	Prepositional phrases	At the beginning of, by means of, etc.
	Prepositions preceding nouns and adjectives	By car, for sale, at last, etc.
	Prepositions following (i) nouns and adjectives	Advice on, afraid of, etc.
	(ii) Verbs	Laugh at, ask for, etc.
Connectives	And, but, or, either . . . or	
	When, while, until, before, after, as soon as	
	Where	
	Because, since, as, for	
	So that, (in order) to	
	So, so . . . that, such . . . that	
	If, unless	
	Although, while	

Lingue_def.indd 76-77 23-11-2007 13:05:25

7.5 Proposta di argomenti di classroom language

1) Language used by the teacher in the classroom[10]:

- Greetings, starting and ending lessons

Hello everyone!- Goodbye! - How are you? - Have a nice weekend! - What did we do yesterday?…

- Arranging the classroom

Put the chairs in a circle - Form a line - Put your poster on the wall - Get your books - Have you all got a pencil and a rubber?…

- Organizing the class

Stand up - Sit down - Get into pairs - Don't show your partner - Get into groups of four - Back to back - Work on your own…

- Giving instructions

Look - Listen - Repeat – Write - Choose - Match - Point – Draw – Colors – Mime – Tick – Touch – Clap - Stand up - Sit down

- Explaining tasks, games and activities

Fill in the gaps - Make a list - Who is the winner? - Choose a partner - Ask your partner - Divide into two teams - Who's going to keep the score? - Guess the name of the person - Right/Wrong/Hot/Warm/Cold

- Making things

Cut – out – fold – stick

- Checking understanding

Give me an example of … - Everything's clear? - Put up your hands if…

- Giving feedback

Praising: Good - well done!

Encouraging: You can do better than that! - Concentrate! Good try!

Prompting: Try to think of - Imagine - What do you do when…

Dealing with errors: nearly right!

- Teaching aids

White/blackboard – chalk – flashcards – posters – stickers - tape-recorder – TV – video - CD/DVD player – computer

2) Language for professional development

- Describing lesson aims

Functions, grammatical structures, phonology, skills and sub skills, e.g. reading for gist

- Stages in the lesson

Presentation, practice, warmer…

- Dividing the class

Individual pair/group work, open pairs, teams,…

- Practice activities

Drills, information gap, role play, simulation, game, project, songs and chants, mime, story-telling…

[10] Some examples are included but these are by no means exhaustive.

8. La valutazione delle competenze linguistiche dei docenti della scuola primaria

8.1 Premessa

Le prove per la valutazione delle competenze in lingua inglese per il livello B1 del QCER, rivolte ai docenti della scuola primaria, devono basarsi su una serie di principi fondamentali.

Questi principi, convalidati dalla ricerca teorica ed empirica e riportati nella letteratura dagli studiosi più accreditati del settore[11], sono stati messi in atto dai Centri Linguistici Universitari Italiani (CLA) incaricati all'elaborazione e somministrazione delle prove[12].

I 3 principi generali e basilari del testing linguistico rimangono:

- Validità: il test 'testa' ciò che si vuole testare?
  Le prove dei CLA devono testare quello che è previsto dai descrittori generali tratti dal QCER e da quelli tratti da PLEASE e scelti specificamente per rispondere alle esigenze dei nostri candidati (vedi capitolo 6, punto 2).
- Affidabilità: il test misura le abilità in modo coerente e costante?
  Le prove dei vari CLA, pur nella loro specificità di contesto, devono presentare caratteristiche omogenee e dimostrare un alto livello di standardizzazione; da qui il bisogno di progredire verso una banca dati nazionale che contenga batterie di *item* e prove validati.
- Fattibilità/praticabilità: le modalità di iscrizione e di somministrazione del test e la trasmissione dei risultati tengono conto della realtà locale? I test devono essere organizzati nei minimi dettagli per una gestione ottimale sia dal punto di vista formale che pratico.

Ciò premesso qui sotto vengono elencati dei punti fermi che gli autori dei test dovranno tenere sempre presenti. Verranno presentati nell'ordine seguente: comprensione orale, comprensione scritta, produzione scritta, *Use of English*, produzione e interazione orale.

8.2 Verso un format condiviso per la costruzione delle prove

Valutare la Comprensione Orale (Listening)

È necessario tener presenti i seguenti criteri:

- la lunghezza dell'*input*[13] quantificata in termini di numero di parole e il tempo concesso per completare il *task* (ascoltare e rispondere agli *item*);
- la velocità dell'eloquio (*delivery*) in termini di parole al minuto. Dato che la media per un parlante nativo è di 180 parole/minuto, può essere necessario adattare la velocità al livello B1 richiesto per il superamento della prova. In questi casi *l'input* va riprodotto ad una velocità adeguata;
- la modalità di presentazione dell'*input*:
  - le istruzioni vengono impartite sia oralmente che per iscritto;
  - prima dell'inizio di ogni attività di ascolto viene concesso un minuto per la lettura delle istruzioni e degli *item*;
  - ogni *input* va proposto due volte con una pausa di due minuti tra le due riproduzioni;

[11] Ci riferiamo, in particolare a Alderson, Clapham & Wall (1995), *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: CUP; Alderson (2000), *Assessing Reading*. Cambridge: CUP; Buck (2001), *Assessing Listening*. Cambridge: CUP; Cushing Weigle (2002), *Assessing Writing*. Cambridge: CUP. Luoma (2004), *Assessing Speaking*. Cambridge: CUP.

[12] Molte delle considerazioni contenute in questa premessa si basano sulle opere sopra citate nonché sulle esperienze riportate dalla partecipazione da parte di alcuni membri dei CLA ai corsi di formazione specifici sul *language testing* tenuti da Rita Green (PhD) presso l'Università di Lancaster.

[13] Nell'ambito della valutazione della comprensione orale viene utilizzato il termine *input* (vedi "testo" nel contesto della valutazione della comprensione scritta).

Lingue_def.indd 78-79 23-11-2007 13:05:26

- al termine di ogni attività di ascolto viene concesso un minuto per un controllo ulteriore.
- l'*input* viene tratto da una fonte orale o comunque scritta per essere letta ad alta voce (discorso alla radio, conferenza, dialogo, intervista, ecc.). Può tuttavia subire eventuali modifiche per facilitarne la comprensione;
- la varietà linguistica consigliata per il livello B1 è lo *standard English*;
- la spontaneità dell'*input*: è accettabile la presenza di 'naturali' esitazioni, pause, marcatori del discorso, ecc., ma solo se favoriscono la comprensione;
- il numero di *item* per *task*: un minimo di 5, in quanto un numero inferiore a 5 si è rivelato essere inaffidabile;
- la distribuzione degli *item*: le domande devono fare riferimento a sequenze di *input* né troppo ravvicinate né troppo distanziate tra loro;
- la varietà di metodi di valutazione: è opportuno diversificare la tipologia di metodi (*True/False*, *Multiple Choice*, ecc.) all'interno della stessa prova, ma per lo stesso *task* si deve usare lo stesso metodo di valutazione;
- il peso di ogni *item*: in termini di punti assegnati ogni *item* vale un punto. Non viene penalizzata una risposta non data;
- lo scopo del *task* deve essere chiaro (ascolto olistico o analitico);
- la chiarezza degli *item*: bisogna evitare ambiguità, in particolare le opzioni date non devono prestarsi a più di una interpretazione;
- l'inserimento di un primo *item* con la risposta già fornita a titolo di esempio: numerato come (0) e riportato in corsivo, con chiaro riferimento all'*input*;
- le consegne, riportate in inglese, devono essere chiare e concise (*KISS: Keep It Short and Simple!*). Inoltre i candidati non devono essere lasciati nel "*listening cold*" e alcune istruzioni devono anche essere impartite oralmente tramite enunciati del tipo '*You are going to listen to a message left on an answering machine*';
- il numero e la varietà degli *speaker*: ogni *task* richiede *speaker* diversi e con voci ben distinte, ovviamente ne occorrono due per un dialogo; bisogna tener conto dei ruoli uomo/donna. A livello B1 è meglio usare sempre parlanti madrelingua.

In riferimento ai descrittori del capitolo 6 (*general competence, primary language teaching*) la tipologia della prova di ascolto si orienta su tre brani (per la durata totale di 30 minuti circa). I tre brani (frasi, monologhi o dialoghi) trattano temi relativi al dominio privato, pubblico e professionale (ad esempio trasmissioni radiofoniche di rilevanza per gli insegnanti). Si testa la comprensione dei primi due brani con cinque domande di tipo *Multiple Choice* con tre opzioni, *True/False, Gap-fill* ecc., mentre per il terzo brano si prevedono dieci domande sempre di tipo *Multiple Choice* con tre opzioni, *True/False, Gap-fill* ecc. Si consiglia di non utilizzare domande aperte.

Valutare la Produzione Orale (Speaking)

È necessario tener presenti i seguenti criteri:

- i descrittori per la prova di produzione orale definiscono la natura del contenuto, il tempo a disposizione, il numero di interlocutori, il livello richiesto, ecc..
- Bisogna anche stabilire in anticipo:
  - il formato (prova individuale o a coppie, ecc.);
  - il numero di esaminatori;
  - i *task* (consegne e risposte richieste);
  - la natura dell'interazione (interlocutore-candidato, candidato-candidato, ecc.). Due interlocutori e due candidati sembrerebbe essere una buona soluzione;
  - quanto deve essere realistica la prova;
  - che tipo di stimoli si intende usare - figure, *prompt* scritti, *prompt* verbali, ecc..
- Bisogna usare una varietà di domande per avere un quadro più completo;
- Bisogna definire chiaramente i criteri di valutazione della produzione orale:
  - grammatica (varietà, accuratezza);
  - vocabolario (varietà, accuratezza);
  - pronuncia (intonazione, *stress* e ritmo, elisione, assimilazione);
  - scorrevolezza (velocità, esitazioni);
  - abilità conversazionali: sviluppo dell'argomento, iniziative nel prendere la parola (*turn taking*), coesione, mantenimento della conversazione;
  - abilità socio-linguistiche (scelta e utilizzo di registri e stili; comunicazione non verbale: contatto visivo, gesti, espressioni facciali, ecc.; coerenza nello sviluppo dei contenuti, rilevanza, ecc.);
- Bisogna definire le linee guida per gli interlocutori/esaminatori. Tra queste:
  - essere socievoli per mettere i candidati a proprio agio, sorridere;
  - incoraggiare i candidati ad essere il più esaurienti possibile, ma senza aiutarli in modo eccessivo (*spoon-feeding*);
  - fornire incoraggiamenti (ad esempio *uh-huh, really?, ok*);
  - evitare domande che mettano in confusione il candidato;
  - non correggere gli errori durante la prova in quanto può ostacolare il dialogo e disorientare il candidato;
  - concedere ai candidati tempo sufficiente per pensare;
  - apparire interessati a quello che dice il candidato;
  - incoraggiare i candidati ad espandere l'argomento (ad esempio con frasi del tipo: "*Can you give me an example?*");
  - alla fine del colloquio ringraziare il candidato, a prescindere dall'esito.

In riferimento ai descrittori del capitolo 6 (*general competence, primary language teaching*) la tipologia della prova di produzione orale (per la durata di 10 minuti circa) si orienta su:

- un colloquio in inglese su argomenti relativi agli ambiti privato, pubblico e professionale;
- una descrizione e commento di un'immagine.

I candidati si presentano, di norma, in coppia e la valutazione viene effettuata da due esaminatori.

Valutare la Comprensione Scritta (Reading)

È necessario tener presenti i seguenti criteri:

- la considerazione della difficoltà del testo e di quella degli *item*. Ad esempio, il testo può essere di un livello appena superiore – quale un B1+ o un B2 - ma le domande devono essere a livello B1. Né il testo né le domande devono essere ingannevoli;
- l'utilizzo del metodo *True/False/Not Given* deve rispettare un buon equilibrio tra le tre opzioni;
- è consigliabile la pratica del *text mapping* come prassi per l'elaborazione della prova che consiste nel:
  - decidere se si cercano idee principali, significato globale (gist), dettagli, ecc.;
  - verificare che le idee principali, il significato globale e i dettagli del testo siano condivisi

Lingue_def.indd 80-81 23-11-2007 13:05:28

dalla maggioranza degli autori delle prove;
  - decidere quali tipi di metodi di valutazione siano adatti ai candidati in questione e al testo che viene usato;
  - creare delle bozze di *item* da sottoporre ai colleghi per ottenere suggerimenti in modo da operare eventuali modifiche. Quindi verificare che:
    - il testo sia grammaticalmente corretto (qualcosa sfugge sempre!);
    - l'inglese sia naturale ed adatto al livello;
    - per rispondere alle domande non siano necessarie conoscenze specifiche, se non quelle relative alla professione;
    - il testo e le domande non siano culturalmente connotati;
    - le risposte non siano reperibili da una conoscenza generale e enciclopedica;
    - ci sia una sola risposta possibile per ogni *item*;
    - la chiave con le risposte sia completa, corretta e pronta.
- Gli *item* vanno presentati nello stesso ordine in cui si devono cercare le risposte nel testo;
- gli *item* devono essere indipendenti, ovvero la risposta da dare ad una domanda non deve essere facilitata o compromessa dalla risposta ad altre domande;
- è opportuno diversificare la tipologia di metodi di valutazione (*True/False/Not Given, Multiple Choice*, ecc.) all'interno della stessa prova, ma per lo stesso *task* il metodo deve rimanere invariato;
- il testo può essere leggermente modificato per migliorare la qualità degli *item*;
- la dicitura degli *item* non deve creare ulteriori difficoltà di comprensione. Si intende testare infatti la comprensione del testo, non la comprensione delle domande;
- bisogna lasciare del testo sufficiente tra i *gaps* (almeno 5 parole) quando si propongono i *Fill-in-the-gap tasks*;
- è opportuno presentare ogni *task* in una pagina e non in più pagine;
- un testo deve avere un titolo significativo, ma che non contenga la risposta agli *item*;
- è opportuno che i candidati conoscano il numero di punti assegnati ad ogni task prima di compilare la prova;
- è opportuno formulare un primo *item* con la risposta già fornita a titolo di esempio: numerato come (0) e riportato in corsivo.

In riferimento ai descrittori del capitolo 6 (*general competence, primary language teaching*) la tipologia della prova di lettura si orienta su tre brani (per la durata di 35 minuti), scelti tra:
- un argomento connesso alla professione (con domande tipo Multiple Choice con quattro opzioni o True/False/Not Given, ecc.);
- un argomento generale (con domande Multiple Choice con quattro opzioni o True/False/Not Given, ecc.);
- un testo con spazi vuoti da completare (gapped text) abbinato a diversi metodi di valutazione: cloze; fill in the gap; selezione da una lista di parole (select from a bank of words); Multiple Choice con quattro opzioni.

Valutare la Produzione Scritta (Writing)
È necessario tener presenti i seguenti criteri:
- l'argomento deve essere accessibile a tutti, cioè non deve richiedere conoscenze specifiche (ad es. conoscenze sui motori diesel, le piante geneticamente modificate, ecc.);
- l'argomento deve essere d'interesse per i candidati;

- è consigliabile offrire più *task* tra cui scegliere. I *task* devono essere, ovviamente, dello stesso livello di difficoltà;
- le istruzioni e le consegne devono essere sufficientemente esaurienti, ma non troppo lunghe, per impedire che la prova diventi una prova di lettura. La dicitura deve precludere la possibilità di copiare parte o tutto di essa nella risposta;
- il numero di parole richiesto deve essere esplicitamente indicato;
- durante la valutazione bisogna sempre tenere a mente:
  - lo scopo del test: la valutazione da operare è più olistica o più analitica?
  - il costrutto: è chiaro ciò che viene richiesto al candidato?
- i criteri per la correzione del test di scrittura devono tener conto delle seguenti considerazioni:
  - il candidato è riuscito a trasmettere il significato?
  - il candidato è riuscito a completare il *task*?
  - il candidato è riuscito ad andare oltre l'ovvio?

altri elementi da prendere in considerazione sono:
  - coerenza: il testo prodotto è logico?
  - coesione: i connettivi, i deittici, gli elementi anaforici e di coesione lessicale, ecc. sono stati usati correttamente nella produzione del testo?
  - accuratezza: i tempi verbali, i vocaboli, lo *spelling*, la punteggiatura, ecc. sono stati usati accuratamente nella produzione del testo?
  - varietà del lessico: il candidato ha una conoscenza lessicale sufficientemente ampia?

Valutare lo Use of English
È necessario tener presenti i seguenti criteri:
ci deve essere un buon equilibrio tra gli *item* che testano la conoscenza della grammatica, l'uso del lessico, alcune scelte stilistiche ecc.;
- si consiglia un minimo di 10 ed un massimo di 20 *item* per ogni *task*;
- si deve fornire un esempio in corsivo (0), con la risposta;
- il metodo di valutazione *Multiple Choice* deve prevedere 4 opzioni;
- è opportuno presentare ogni *task* in una pagina e non in più pagine;
- è necessario fornire le chiavi con le risposte;
- ogni *item* vale un punto;
- non bisogna penalizzare i candidati per errori tipo '*third person–s*' o di *spelling* (ad esempio *opend* per *opened*), se l'*item* testa qualche altra conoscenza; nel seguente esercizio di trasformazione della frase, ad esempio, si suggerisce di ignorare l'errore relativo all'uso dell'articolo indefinito:
  John gave Mary an apple
  Mary…..
    - answer*: Mary was given **a** apple by John.*
- nei *task* di tipo *Multiple Choice*, i distrattori non devono essere sgrammaticati (per es. *must to be obtained*).

NB: Spesso gli *item* creati col metodo *Multiple Choice* e adoperati per testare lo *Use of English* non sono comunicativi o produttivi, ma testano piuttosto la grammatica o l'utilizzo corretto dei vocaboli. Tuttavia, visto che i nostri candidati sono insegnanti, la valutazione dell'uso della grammatica tout court è giustificata.

Lingue_def.indd 82-83 23-11-2007 13:05:29

In riferimento ai descrittori del capitolo 6 (*general competence, primary language teaching)* la tipologia della prova di scrittura e di *Use of English* consiste di tre attività (per una durata totale di 35 minuti):

- scrittura guidata di un testo di 100 parole circa (lettera informale, *e-mail*, descrizione) seguendo una traccia fornita in lingua inglese;
- esercizio di trasformazione con cinque domande;
- dieci domande a scelta multipla di competenza morfosintattica e lessicale.

Ulteriori considerazioni

Il *Washback* riguarda l'impatto che un dato test ha sull'insegnamento e l'apprendimento.[14]

Si elenca di seguito una serie di ipotesi di *washback* di C. Alderson e D. Wall[15]:

1. Un test influenzerà ciò che gli insegnanti insegnano;
2. Un test influenzerà il modo in cui gli insegnanti insegnano;
3. Un test influenzerà ciò che gli studenti apprendono;
4. Un test influenzerà come gli studenti apprendono;
5. Un test influenzerà gli atteggiamenti verso il contenuto, i metodi, ecc.;
6. Un test influenzerà la velocità e la sequenza dell'insegnamento/apprendimento;
7. Solo i test che hanno conseguenze importanti (*high stakes tests*) avranno *washback*.

Auspichiamo che queste linee guida possano servire da supporto ai Centri Linguistici nella creazione di test per la valutazione delle competenze in inglese del docente di scuola primaria.

8.3 Proposte di format di prova

Dopo aver elaborato le linee guida per la definizione di un format di prove di cui sopra, il gruppo di lavoro ha esaminato tutte le prove presentate dai CLA a partire dal 2006. Si è constatato che è già stato raggiunto un alto livello di standardizzazione delle prove, pur riconoscendo delle differenze dovute alle particolari esigenze locali. L'obiettivo attuale del gruppo di lavoro e dell'AICLU (Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari) è di rafforzare il livello di omogeneità e a questo scopo si presentano di seguito tre prove a titolo esemplificativo. Queste ultime sono il risultato di uno studio approfondito da parte del gruppo di lavoro che si è impegnato a definire una tipologia di prova che soddisfi le modalità di valutazione individuate per accertare la competenza linguistica in inglese del docente di scuola primaria.

Le prime due prove sono state costruite mettendo assieme alcuni dei *task* pervenuti al gruppo dai vari CLA e ritenuti più rappresentativi. La terza invece è una prova originale (Trieste), che ha subito però diverse modifiche dopo essere stata sottoposta ad una revisione critica da parte del Gruppo e svolta seguendo la prassi suggerita dagli esperti del settore .

[14] *'If an examination is good, it will have a useful effect on teaching; if bad, then it will have a damaging effect on teaching'* (Heaton 1990).

[15] Alderson and Wall, (1993), "Does Washback Exist?", in *Applied Linguistics*, 14/2.

Esempio 1

Esame di Lingua Inglese Livello B1
Esempio di prova
(task scelti tra le prove pervenute dai vari CLA)

Part A: Listening Comprehension

<u>Listening Task 1</u>

You will hear five different sentences. Select the answer **a, b or c** which best fits what you hear. You will hear the recording twice. The first is done for you.

Listening Paper tapescript (1)

(0) Have you any brothers and sisters?
(1) Are you feeling better now?
(2) Jane should have arrived by now.
(3) I've only known him since Friday.
(4) I've been living with my sister while my flat is being redecorated.
(5) What are you up to tonight?

(0) Cliccate sui pulsanti per l'ascolto
a. With my family.
<u>b. No, I haven't.</u>
c. Yesterday.

---

1. Cliccate sui pulsanti per l'ascolto: 1 ▶ 2 ▶
a Yes, thanks, I'm all right now.
b Yes, please, with sugar.
c No, thanks, not for me.

---

2. Cliccate sui pulsanti per l'ascolto: 1 ▶ 2 ▶
a She is always happy.
b She likes her new job.
c She must have missed the bus.

---

3. Cliccate sui pulsanti per l'ascolto: 1 ▶ 2 ▶
a So you hardly know him, then.
b Friday? I might come along.
c Sorry, I'm going shopping.

---

4. Cliccate sui pulsanti per l'ascolto: 1 ▶ 2 ▶
a When will they finish redecorating it?
b Do you like working with your sister?
c When is your sister's birthday?

Lingue_def.indd 84-85 23-11-2007 13:05:30

5. Cliccate sui pulsanti per l'ascolto:
a I had too much to drink and fell sick.
b I think I'll go to the disco.
c A lot of stars.

1 2

Listening Task 2

You will hear two teachers, Andy and Paula, talking about a school trip they are planning for their classes. Look at the statements and decide if they are true or false. Put a circle around the correct answer.
You will have time before the recording begins to read the questions. You will hear the recording twice with a pause of two minutes between the two listenings. The first question is done for you.

Listening paper tapescript (2)

Paula: *Well the first thing to decide is where? The agency proposes two destinations: Canterbury and York. They're both historic cities with lots of places to visit. Personally I prefer York but that's only because I studied there at university. What do you think?*
Andy: *Um, it's difficult to choose, as you say, they've both got castles, museums and very old cathedrals. But Canterbury is much nearer. The journey to York takes about three hours. That's too long for the children to sit on a coach, don't you agree?*
Paula: *Um, that's true. And Canterbury's very near to the sea. If the weather is nice we could spend an afternoon playing on the beach.*
Andy: *Yeah, you're right, after sightseeing in the city the sea air will be good for the children. So it's Canterbury, then. Now we have to decide when we are going to go. I say we wait until the weather is warmer after Easter, say at the end of April or beginning of May.*
Paula: *Well the last week in April is impossible for me. We've got the school music festival and I'm one of the organisers. And don't forget that class five is going on a trip the first week in May. I suggest the second week in May. The other teachers will be free and we can ask if any of them can accompany us.*
Andy: *I didn't think of that. We'll need at least two other teachers to come if all our pupils take part. My class are a lively group and a bit undisciplined when they are out of the classroom.*
Paula: *Ok then. That's settled. We'll go in the second week of May. The last thing to decide is how many nights to book. Last year the parents complained that four days were too tiring for the children. They say that three days and two nights are enough.*
Andy: *Well I suppose that Canterbury is quite small so we can book for two nights. I'll speak to the Head about it.*
Paula: *Great. I'll prepare a letter for the parents then.*

(0) Paula prefers York because it has more monuments than Canterbury. T **F**

(1) Andy thinks that York is too far away. T F

(2) Andy agrees that going to the seaside is good for the children. T F

(3) Paula is very busy at school at the end of April. T F

(4) Andy's class behaves badly during the lessons. T F

(5) The parents want the children to spend three nights away. T F

Listening Task 3a

You will hear a dialogue about holiday plans. Answer the questions below indicating **A B or C** as your correct choice. You will have time before the recording begins to read the questions. You will hear the recording twice with a pause of two minutes between the two listenings. The first question is done for you.

Listening paper tapescript (3a)

Jack: *So, where would you like to go this summer? We've really got to decide…*
Anna: *You're right, if we want to rent a flat for August we mustn't leave it too late…*
Jack: *A flat!*
Anne: *Yes, Ron was telling me about this beautiful place his cousin went to last year, in the south of Sicily. It's cheap and very near the seaside and…*
Jack: *It might be cheap, but that'd be almost like staying at home! All the shopping and cleaning and cooking! I think we should go for a bed and breakfast instead.*
Anne: *But you know that Ron and I like cooking! We can cook the sort of food we like and we'll save money on that…*
Jack: *Yes but you know I've just had a pay rise.*
Anne: *Well, I'm sorry if Sharon and Ron and I can't afford the same luxuries as you! And anyway renting a flat is not like being on a camping site, you know! You won't have to walk miles to have a shower!*
Jack: *Ok, ok, but you have to promise you'll do all the cooking for me, breakfast included!*

(0) Ron's cousin
A. told Ron about the south of Sicily.
B. stayed in a flat in Sicily.
C. told Anne about the flat.

1. Jack doesn't like the idea of renting a flat because:
A. it's too expensive.
B. it's too far from the seaside.
C. he doesn't like housework.

2. Anne is:
A. worried about spending too much money.
B. worried about cooking the meals.
C. worried about cleaning the flat.

3. In the end, Anne and Jack agree that they will:
A. go to a camping site.
B. rent a flat.
C. look for a bed and breakfast.

Lingue_def.indd 86-87 23-11-2007 13:05:31

Listening Task 3b

You will hear a dialogue about a volleyball match. Answer the questions below by indicating whether they are **True** of **False**. You will hear the recording twice with a pause of two minutes between the two listenings. The first is done for you.

Mark: *Hi Fiona. Did you see that fantastic volleyball match last night?*
Fiona: *Yes Mark, it was great! Actually I think it's the best volleyball match I've ever seen. I couldn't believe it when we won in the end.*
Mark: *I know, it was so exciting. You weren't sure who was going to win the game until the very end. Did Tony and Sarah watch the match with you?*
Fiona: *Yes, they did. Well, you know Tony isn't that keen on sports but he was at home last night, so he ended up watching the match. By the end of it, he was as excited as the rest of us!*
Mark: *I think sport is really the only good thing you can see on TV.*
Fiona: *Oh, I don't know. I like some kinds of sports, but I hate football for example.*
Mark: *You must be joking! Don't tell me you'd rather read a book instead of watching a football match?*
Fiona: *For sure!*

(O). Mark and Fiona agree that it was a good match **T** F

1. It was obvious from the start who would win the match. T F

2. Tony didn't enjoy the volleyball match. T F

3. Fiona usually prefers reading to watching football on TV. T F

Part B: Reading Comprehension

Reading Task 1

Read the text below and decide if each of the following 5 statements is **true**, **false** or **not given**. The first is done for you.

Children and reading

Educators and parents know that in many cases children need to be encouraged to read. When children begin to enjoy reading and become good readers, they want to read even more. This is good for their general education as well as for their personal development.

Children only need to know a surprisingly small number of words in order to begin reading autonomously. In the UK, the Department of Education's official target is that 7-year-olds should know 158 key words. In schools, children are introduced to these key words through set texts. These simple stories contain a lot of repetition of the key words to aid memory.

Some experts believe that 7-year-olds only need to know about 100 key words. A study by researchers at Warwick University found that 100 words are sufficient for children to be able to read most books, even books for adults. Surprisingly, the researchers also say that a knowledge of just 16 words is sufficient for anyone to understand a quarter of all written English. For this reason, the Warwick University team is against the continued use of set texts with repeated vocabulary. Instead, the researchers say that it is better to introduce young children to "real" books sooner so that they can learn new vocabulary in a realistic and more exciting context.

(0) The text says that many children need encouragement to start reading.
True False Not Given

(1) The UK government expects 7-year-olds to master 158 key words.
True False Not Given

(2) Researchers at Warwick University believe that the UK government's target of key words is too high.
True False Not Given

(3) Many children read books written for adults.
True False Not Given

(4) Some researchers at Warwick University believe that a knowledge of sixty words is sufficient for children to be able to understand 25% of all texts in English.
True False Not Given

(5) Researchers think that children should not be introduced to "real" books too soon.
True False Not Given

ReadingTask 2

Read the text below and decide whether the correct answer is **a b c** or **d**. The first is done for you.

Water fountains

The water fountain is going to return to schools as part of a government campaign to try to solve the growing problem of obesity. However, these water fountains will not be installed in school toilets, because this has encouraged bullying in the past, but will be found throughout the school in corridors and other communal areas.

Pupils are going to be encouraged to bring their own water bottle to classes each day. They will be able to fill them up with water from these water fountains. The main idea behind this is to start dealing with the problem of obesity by getting pupils to drink water instead of sugary fizzy drinks. Recent statistics show that one in seven 15-year-olds and one in twelve 6-year-olds are now considered clinically obese.

Water can also help people to lose weight because when they are properly hydrated they do not feel such a strong need for food and so eat less. Moreover, there is even evidence that water improves concentration, helps pupils to focus on their work and relieves lethargy and fatigue.

Children up to the age of 5, should drink at least 1.5 litres of water a day and children up to the age of ten 1.75 litres a day; older children and adults should drink 2 litres a day to keep their kidneys healthy.

Schools are required to provide only a "healthy supply of water for domestic purposes, including a supply of drinking water". Many children dislike drinking water with their meals in the school canteen because it is left in jugs and becomes warm.

One of the reasons why children have lost the habit of drinking water, preferring to choose fruit juices and fizzy drinks, is because when bottled water has been on sale in school vending machines it has been more expensive than the sugary alternatives on sale in the same machines.

Some teachers, feared that bringing bottles to school would be a distraction in the

Lingue_def.indd 88-89 23-11-2007 13:05:32

classroom, they worried that there would be spillages or water fights. But Hilary Reid is just one of the many teachers who have become worried about the growing number of tired and irritable children. She blames their bad moods on dehydration. She is now campaigning for children in schools nation-wide to be allowed to have a bottle of water on their desks. "For the first two weeks, as children get used to the extra water, they will go to the toilet more often, but after that, there is very little difference. If someone is disruptive and causes problems, their bottle of water can be removed."

(0). According to the text there are new plans to:
a. build beautiful architectural fountains in parks.
b. place water fountains in school toilets.
c. instal water fountains in childrens' playgrounds.
d. bring back the use of water fountains in schools.

(1) In the past, water fountains sometimes led to
a. children drinking too much.
b. children fighting other children.
c. children intimidating other children.
d. children studying less.

(2) Bottles will be:
a. provided at a low cost by the schools.
b. provided by the school at no cost.
c. brought to school by the pupils.
d. available in the school canteen.

(3) The campaign has been launched because of:
a. too many pupils going to the toilet during lessons.
b. complaints from parents about unhealthy diets.
c. a problem with the number of overweight children.
d. not enough children passing their exams.

(4) Water in schools:
a. is now only available in bottles.
b. often has an unpleasant taste.
c. is already provided at mealtimes.
d. is usually the cheapest drink on sale.

(5) Hilary Reid believes that:
a. all children in the UK should have a bottle of water on their desk.
b. children in her school must have a glass of water on their desk.
c. no children in school should be allowed to go to the toilet during lessons.
d. children who behave badly should be removed from class.

Reading Task 3

Complete the text, choosing from the words from the list on the right. The first is done for you.

(0) **from**

Harris – Atlantic hideaway

Harris is one of the most northern islands of the British isles, a hundred miles *(0)*.....***from***..... the Scottish coast. It has a reputation for being cold, grey (1) ..... hostile. For eight months of the year, from October to (2) ....., it is surrounded by heavy (3) ..... and becomes almost impossible to find without radar. It is covered by sheep, which (4) ..... the sparse vegetation of the island, known in the local (5) ..... as "cotton wool". During the summer months, a ferry service connects the island to the (6) ..... world.

However, Harris is a surprisingly successful island. Although it offers little to the average tourist, many people find its (7) ..... spaces and lack of intellectual stimulation very refreshing. Originally (8) ..... by a narrow strip of land to the neighbouring island of Lewis, the island produces a (9) ..... cloth, known as *tweed*. Harris Tweed has a market all over Europe and America, where its durability is (10) ..... appreciated.

and
connected
dialect
eat
empty
fog
from
highly
May
of
offers
outside
over
stimulation
traditional
open

Part C: Writing and Use of English

Writing Task 1

In **100 words,** write a letter to an English friend to tell him/her about your last holiday.
Tell him/her:

- where you went, and who you went with
- what the place was like
- how you got there
- how long you stayed and in what type of accommodation
- what you did during the day and in the evening
- something funny or bad that happened

Begin your letter:
Dear ……..,
I want to tell you about my last holiday.

Use of English Task 1

In the short dialogues below, indicate the most appropriate response **a, b or c** as in the example. The first is done for you.

Lingue_def.indd 90-91 23-11-2007 13:05:32

(0) Would you like a coffee?

a I'd love one.

b Yes, I do.

c No, I don't like.

(1) Do you get on with each other?

a. They like each other.

b. Very well.

c. That's kind of you.

(2) What does this word mean?

a. Why don't you look it up?

b. Don't you remember him?

c. How about looking after it?

(3) Have a good weekend!

a. I'm sure I will.

b. I agree.

c. How about you?

(4) What's your brother like?

a. Very well.

b. He likes pizza.

c. Really nice.

(5) What do we have to do?

a. You don't have anything.

b. Colour the pictures and cut them out.

c. You have your books.

(6) Can you give me a hand, please?

a. It doesn't matter.

b. No, of course not.

c. What's the problem?

(7) Which story shall we do today?

a. I don't mind, you choose.

b. Let's read a story.

c. I'll do it.

(8) You look sad. What's the matter?

a. I didn't see anything.

b. I'm looking forward to my holiday.

c. I got a really bad mark.

Use of English Task 2

In each of these sentences, ONE word is incorrect and must be replaced by ONE other word. Underline the incorrect word and write the correct word in the space provided, as in the example (0).

0. Teaching is a very important work.

job

1. My sister's daughter is my nephew.

_____

2. John Lennon death in 1980.

_____

3. Isabella and his husband are both teachers.

_____

4. She usually comes to work on feet.

_____

5. I went to my friend house for lunch.

_____

6. I didn't know nobody at the party.

_____

7. I'd like some information, please.

_____

8. The opposite of wide is deep.

_____

9. I read an interesting story on the newspaper yesterday.

_____

Part D: Speaking

Speaking Task 1

The examiner welcomes the candidates and asks them:

'How are you?'

'Would you like to introduce yourselves?'

'Do you know each other?'

'How long have you known each other?'

'Do you both work in Naples or in the suburbs?'

Speaking Task 2

Topic presentation. In this task, the examiner asks the candidates to individually present their topic of discussion:

The examiner says:

'What would you like to talk about' ?

The candidate replies and begins to speak.

While the candidate is speaking, the examiner stops him/her to ask 3/4 WH-questions related to the topic.

Lingue_def.indd 92-93 23-11-2007 13:05:33

Speaking Task 3

Simulated situation based on a visual stimulus. In this task the examiner asks the candidates to look at a picture sheet presenting a situation which requires some degree of negotiation between the candidates. The examiner describes the situation first, then hands over the picture sheet and asks the candidates to discuss the situation and come to an agreement.
Begin as below:
Examiner: Now, I'm going to describe a situation to you.
… (situation) Is the situation clear?
Here is the Picture sheet. Take a few seconds to look at the pictures on it.
Now, will one of you please start.

Esempio 2

Esame di Lingua Inglese Livello B1
Esempio di prova
(task scelti tra le prove pervenute dai vari CLA)

Part A: Listening Comprehension

Listening Task 1

You will hear a short story twice. For each question there are three options (either pictures or statements). Listen to the recording carefully and select the correct option. The first is done for you.
You have 20 seconds to look at part 1.

Listening paper tapescript (1)

This is a story about Claire, a girl, and her pet Rhino. Claire is a 10-year-old girl. She has got red hair, green eyes and freckles, pony tails and a big smile. She has a very, very big bedroom, with toys and dolls everywhere. All but one of her toy pets sit on the shelf opposite her bed or lie in a big basket. All but Rhino the Dino, her favourite. He can jump on the bed and sleep under the blankets.
It is the 9th of October today and Claire's birthday is tomorrow, she was born on the 10th but she's having her birthday party on Saturday the 11th because schools are closed on Saturdays. This way all her friends will come to the party, both her schoolmates and the girls from the gym. They'll come at around 4 p.m. and maybe they'll stay until midnight. It's going to be a great party. It's Claire's birthday tomorrow and Rhino wants to buy something special. He wakes up early in the morning and hides in Claire's backpack so he can go to the town centre. Claire is in a hurry, and doesn't notice him. Unfortunately, once on the bus she doesn't put her backpack under the seat or next to her. Instead, she puts it in the luggage rack above her seat and forgets that she left it there.
That's when Rhino's adventures start. Left alone, he says to himself: "Let's see what you can do, Rhino. Take Claire her backpack, go to town, buy her a birthday present and then get back home in one piece!" Getting Claire her backpack seems quite easy. Tom the bus driver and Miss Daisy the teacher are still on the bus, so Rhino starts shouting loudly, but Daisy and Tom keep on talking and they don't hear him. Poor Rhino has to pull the backpack towards Tom and finally push it against his legs.
Miss Daisy immediately realizes that Claire has forgotten her pink backpack and takes it to her. It is 8.30, Rhino can now leave unnoticed and go shopping for Claire's present. He can't walk to the centre, it is still too far for him, and the metro is closed because most metro workers are on strike today. So he takes the bus. It's a rather long way, but after half an hour and 15 stops he is on the high street, ready to buy a present.
Now, the problem is that he doesn't know what to buy. Claire loves adventure books, boy-bands, sportswear and cargo-pants, but she has started wearing make-up and going to the cinema with her friends on Sunday afternoons. Much better to buy the latest hits by Ricky the Rocker, she loves Ricky's voice.
Poor Rhino, he has a present now but he can't find his wallet anywhere. What if he left it at home? It's 11.30, too late to go back. Then he remembers: "First I left it on the bed, then I had breakfast and left it on the table. I was in a hurry, I ran upstairs and put on my coat. I put it in the left-hand pocket of my coat."
Finally Rhino finds the wallet, pays and gets his change. It's midday now, he will buy fish and chips from the man on the street, go home with Claire's present and wait for her to come back from school.

Lingue_def.indd 94-95 23-11-2007 13:05:34

Now listen. 1 ▶ 2 ▶

(O) What does Claire look like?

(a) pony tails and a big smile
(b) very sad and loose hair
(c) rhino

a b c

(1) When was Claire born?

a b c

(2) Where is Claire's backpack?

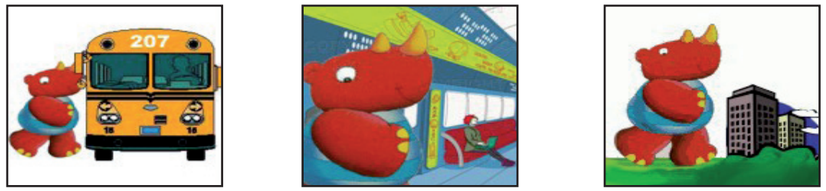
a b c

(3) When do Tom and Miss Daisy realize that Claire's backpack is on the bus?

(a) when Rhino makes a call
(b) when Rhino shouts out loud
(c) when Rhino pushes the backpack against Tom's legs

a b c

(4) How does Rhino arrive in the town centre?

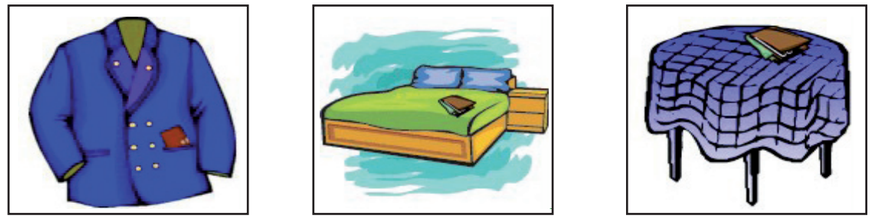


a b c

(5) What does Rhino buy as a birthday present?

a b c

(6) Where is Rhino's wallet?



a b c

(two minutes)

Now listen again.
(one minute)

Listening Task 2

You will hear a guide talking to a primary school class about the Royal Museum and Museum of Scotland. For each question circle the correct answer.
You will be given time before the recording begins to read the questions. You will hear the recording twice, with a pause of two minutes between each listening. The first question is done for you.

Listening paper tapescript (2)

Hello, welcome to the Royal Museum and Museum of Scotland – two Museums in one! I'm Isabel and I'm your guide here today. I'd like to tell you a few things before we start our visit. We are in the Main Hall of the Royal Museum where you can admire the Millennium Clock, which comes to life with movement and sound every day at 11am and 4pm, except for Sunday when you can see it in action only at 4pm. There are three floors in the Royal Museum: on the first floor you will find collections of the natural world including marine fossils; the second floor is dedicated to scientific instruments and there is a whole section on telescopes; and on the third floor there is a fine collection of old vases and ceramics . The East wing is now closed for essential work, before we develop new Natural World galleries. These will house exclusively foreign collections, especially from the American continent but you can still enjoy the British animals and birds on display in galleries 26, 27 and 28, especially gallery 27 with its unique collection of Scottish birds. All floors in the Royal Museum connect with the Museum of Scotland, which is on nine floors. On the ground floor, at the exit of the Museum of Scotland and at the entrance to the

Lingue_def.indd 96-97 23-11-2007 13:05:36

Royal Museum, you can visit the Museum Shop where you will find unique souvenirs and gifts as well as books on Scottish history.
I hope you will enjoy the visit and please ask me if you need help at any time.

(0). The Royal Museum and Museum of Scotland are:
A. two museums in two buildings.
B. one museum in two buildings.
C. **two museums in one building**.

(1) You can hear the Millennium Clock:
A. every day at 11am and 4pm.
B. every Sunday at 11am and 4pm.
C. every Sunday at 4pm.

(2) On the second floor of the Royal Museum you will find:
A. telescopes.
B. fossils.
C. vases.

(3) The East wing is closed to develop galleries for:
A. British animals and birds.
B. foreign animal species.
C. British and foreign animals.

(4) You can find collections of Scottish birds in gallery:
A. 26
B. 27
C. 28

(5) You will find the Museum Shop:
A. as you enter the Museum of Scotland.
B. as you come out of the Royal Museum.
C. as you come out of the Museum of Scotland.

Listening Task 3

You will hear 5 mini-dialogues and you must choose the appropriate continuation (**a**, **b** or **c**) for each. The first is done for you.

(O)
- Hello, are you a new student?
- Yes, this is my first day here.
- OK, Let me show you around.

a. No, I haven't.
b. **That's very kind of you.**
c. It's just around the corner.

3.a
Listening paper tapescript (3.a)
- What's up? You don't look too good.
- No, I feel awful.
- Oh dear, what's wrong?
- I've got terrible stomach pains.
- Have you been seeing the doctor?
- No, my doctor is out of town.
- Well, would you like my doctor's number?

a. I went to the hospital yesterday.
b. That would be very helpful.
c. I don't have my doctor's number.

3.b
Listening paper tapescript (3.b)
- Excuse me, have you got this shirt in a bigger size?
- Let me see. Yes, we do. What size would you like?
- An extra large, please.
- I'm sorry, but we haven't got it in that colour.
- Oh, what colours do you have?
- Blue and orange.
- Oh, orange would be perfect. It's a gift for my husband.

a. Sorry, it's much too expensive.
b. We haven't got that colour.
c. Would you like a gift package?

3.c
Listening paper tapescript (3.c)
- Grand Hotel. Mary's speaking. How may help you?
- Oh hello. I'd like to book a room, please.
- Certainly. When is that for?
- Next weekend, the 23rd to the 24th.
- That's fine. We have a single or double room.
- I'd like a double. Is that en suite?
- All our rooms are en suite, sir.
- How much is that?

a. Does that include breakfast?
b. With our special weekend rate that's 30 pounds.
c. We'd like a continental breakfast, please.

3.d
Listening paper tapescript (3.d)
- Do you fancy seeing a movie later this evening?
- I'd love to. What's on?

Lingue_def.indd 98-99 23-11-2007 13:05:37

- I don't know. Shall we just turn up and see what's on?
- I've got a better idea. Why don't we go online and check what's on?
- I never use the Internet.
- Oh. It's great. You can find all the information you need.
- Do you know websites with movie information?

a. Yeah, it's a cinema near my house.
b. No, I don't like that cinema.
c. Yeah, let's log on.

3.e
Listening paper tapescript (3.e)
- Hello.
- Hi. This is John. Can I speak to Melissa, please?
- Hi John. It's Mary, Melissa's mum.
- Oh, hello. How are you?
- I'm fine. And you?
- Yea, I'm doing quite well, thanks.
- Melissa has gone out for a few hours.

a. Could I leave a message?
b. Is she there?
c. I'll put you through.

Part B: Reading Comprehension

Reading Task 1

Read the text and questions below. For each question, mark the correct answer **A**, **B**, **C**, or **D.** The first is done for you.

Student photography competition
The Daily Times newspaper, together with the Further Education Organization (FEO) and The Photographers' Circle, announces a competition for young photographers. The subject of the competition is 'modern students'. We want your pictures to tell us what it is like to be a student today. Perhaps you think students have a very comfortable life. Or you may believe they have a much harder time at college than former students had. Whatever your feelings, the judges are looking for interesting and original photographs.

The first prize winner will get three days of work experience with *The Daily Times* in London, a book worth up to £50 from The Photographers' Circle, and £200 to spend on photographic equipment. *The Daily Times* will print the winning photographs and The Photographers' Circle will include them in an exhibition at their London gallery. The next 12 photographers will win £100 each to spend on photographic equipment.

Here are the rules:

- The competition is open to students at secondary schools, and at further education, art and technical colleges in England and Wales.
- Students must be aged 14 or over on 1st September this year.
- Three copies of each photograph, no bigger than 25 x 20 cm, should be sent in.
- Up to five photographs may be sent in by one person.
- If photographers want their work returned, they must provide a stamped addressed envelope.
- The final date for entries is 1st October this year. Winners will be announced in *The Daily Times* on 17th October.
- A parent or guardian must stay with any winner under the age of 18 while in London. All tickets and accommodation costs will be the responsibility of FEO.

(O) The Daily Times announces a competition
a. **along with other organisations**
b. about further education.
c. that it will organise alone.
d. for all photographers.

(1) The theme of the competition is:
a. Young Photographers Today.
b. College Life Today.
c. Further Education Today.
d. Student Photographers Today.

(2) The best photographs:
a. will be printed in a book.
b. will be printed in *The Daily Times*.
c. will only be seen by students.
d. will only be seen by the judges.

(3) You can enter the competition if:
a. you live in Scotland.
b. you are under 14.
c. you work full-time.
d. you go to art college.

(4) When should the photographs reach the judges by?
a. 1st September.
b. 1st October.
c. 17th October.
d. 18th October.

(5) Winners under the age of 18:
a. cannot come to London alone.
b. cannot stay in London.
c. cannot work at the newspaper.
d. will not receive money.

Reading Task 2

Read the text and questions below. For each question, indicate the letter **a**, **b**, **c** or **d** next to the correct answer. The first is done for you.

Lingue_def.indd 100-101 23-11-2007 13:05:38

Seetha Crishna

Seetha Crishna is sixteen and lives in Britain. Her name tells you that she is of Asian origin. In fact her grandparents came to Britain from Asia in 1977 and her mother was born the following year.

Indira, Seetha's mother, went to school in Britain and therefore felt she had an identity which was distinct from that of her parents. She even learnt to speak English with a regional accent and started to wear Western clothes, unlike her parents. However, she looked Asian and her family was still culturally very Asian too. At home she had to conform to the traditions and values of her parents, while at school she developed the attitudes of her English school companions. Often Seetha's mother felt trapped between the two cultures.

For Asian teenage girls, the main difficulty, even to some extent today, is to match the social life which their parents expect them to live with that of their schoolmates. If Seetha's mother, at Seetha's age now, was invited out to a party or a film by someone her mother had not met, that person had to come and meet her mother before permission was given – or refused. If she went out with a group of girls she had to be accompanied by a brother or a male cousin or even by an older relative. Friends were always girl friends. Friends of the opposite sex simply did not exist. Seetha's mother, Indira, saw the difference between her own life and that of her English schoolmates and this seemed unfair to her. But she did not rebel and always did what her parents told her to do.

Today with her own daughter Seetha, Indira tries to be more flexible and tolerant so that Seetha can lead a life which is similar to that of her British friends. In fact Seetha is allowed to go out without being accompanied by a male member of the family and can also have friends who are boys. However, the family still want to know all of the friends Seetha goes out with and she always has to be home earlier in the evening than her English contemporaries. Even Seetha as third generation immigrant still feels her Asian origins and is still tied to her Asian family. Complete integration is not a reality yet.

(0) The text

a. informs about discrimination in Britain thirty years ago.
b. describes Seetha Crishna's family.
c. gives advice for Asians going to live in Britain.
d. **explains how Asian immigrants' lives in Britain have changed since the past.**

(1) Seetha's grandparents
a. were born in Britain.
b. moved to Britain after Seetha's mother, Indira, was born.
c. wore Western clothes.
d. made their daughter, Indira, follow a very Asian way of life.

(2) At school Seetha's mother, Indira,
a. didn't get on with her English schoolmates.
b. had problems speaking English with her British friends.
c. began to think like her English schoolmates.
d. got a similar education to her parents.

(3) Indira, Seetha's mother, could go out with friends
a. when she was eighteen but not before.
b. only if she went with a male family member.
c. only if they phoned Indira's mother for permission.
d. who could be male or female.

(4) Seetha's mother, Indira,
a. refused the British attitudes of her English school friends.
b. was unhappy as a teenager being both British and Asian.
c. didn't obey her parents.
d. enjoyed being different when she was a girl.

(5) Seetha
a. has to go out with friends her parents have met.
b. can only go out with friends who are girls.
c. has become totally British.
d. is allowed to stay out as late as her English friends.

Reading Task 3

Read the following text and choose the correct word for each space. The first is done for you.

Holidays in Morocco

Have you ever (0) .....**B**..... Morocco?
Morocco is the perfect place for a holiday. There are many soft, white, sandy (1) ..... . Early summer is the best time (2) ..... a holiday because it is not as hot (3) ..... in the middle of the summer. The average daily temperature in May is 23 degrees centigrade and in June it is 28 degrees centigrade. If you (4) ..... go on holiday during these two months, October is (5) ..... a good month. The average temperature in October, in fact, is only one degree lower (6) ..... in May. The two hotels we recommend are the Marhaba Hotel and the Hotel Oasis – (7) ..... in Agadir, southwest Morocco. The Marhaba Hotel is particularly suitable for young people (8) ..... want to do a lot of things during the day and enjoy (9) ..... at night. The Hotel Oasis, on the other hand, would be better for families and people who want a quieter (10) ..... .

(0)	A been	***B visited***	C gone	D stayed
(1)	A places	B beaches	C mountains	D scenes
(2)	A to	B after	C for	D since
(3)	A like	B as	C than	D less
(4)	A cannot	B want	C dislike	D hate
(5)	A moreover	B too	C besides	D also
(6)	A of	B with	C to	D than
(7)	A together	B both	C two	D find
(8)	A they	B which	C who	D whom
(9)	A them	B themselves	C each other	D oneself
(10)	A hobby	B distraction	C fun	D holiday

Part C: Writing and Use of English

Writing Task 1

As part of a European Community exchange project a group of British primary school teachers are visiting Florence. You are one of the organizers - Giulia/o Maffei.

- Read the following email from one of the British participants.
- Write a reply of **120 words circa** giving all the information requested.

Lingue_def.indd 102-103 23-11-2007 13:05:39

Dear Giuli_,
Thank you for booking a hotel for us and arranging a programme for our three-day trip. We have some questions that we hope you can help us with.
The four of us will arrive at Florence airport at 16.30h. on Wednesday, September 20th.
How shall we get from the airport to the centre of Florence? Is there a bus or a train?
Could you also please give us some information about the hotel where we are staying?
Where is it situated exactly? Will we have single or double rooms?
When will the visit to your school take place? And please tell us more about the guided tour of Florence - will we visit the Uffizi Gallery?
We are really looking forward to meeting you and the other teachers.
Thank you so much for organizing our trip.
Best wishes,
Evelyn Lawrence (Mrs)

Use of English Task 1

Finish the second sentence so that it means the same as the first. The first is done for you.

(0) I haven't been to the seminar for two weeks.
It is two weeks since I went to the seminar

1) Fruit is not as fattening as ice-cream.
Ice-cream ……

2) Shall we travel by air?
What about ……

3) You can buy your tickets in advance.
Tickets can ……

4) I like horror films but I like comedies better.
I prefer ……

5) It is not necessary to do this exercise.
You ……

Use of English Task 2

Here are some sentences you use in the classroom. In each sentence there is ONE mistake. Find the mistake and rewrite the sentence correctly. The first is done for you.

(0) You don't open the window!

… Don't open the window!

1. Are you ready to go to home?

……

2. There aren't some sweets in the box.

……

3. Jane's two months more older than you.

……

4. We shall sing a song now?

……

5. Don't forget to do your homeworks!

……

Part D: Speaking

Speaking Task 1

(Warm- up/confidence - building)
Each student gives a brief scripted presentation in which she introduces herself, describes her teaching context and mentions any special interests or projects she has (up to 30 seconds per candidate).
Follow up phase with candidate – candidate interaction (2-3 minutes)

Hello. I'm XX and this is my colleague YY. She is just going to listen. What are your names?
First of all, We'd like you to make a brief presentation.
Candidate A (address by name), could you start please ? Could you tell us something about yourself? … Thank you.
Candidate B (address by name), now it's your turn. Tell us briefly about yourself … Thank you.
Now we would like you to talk together for a couple of minutes.
(sample prompt follows)
Imagine you are at an international teachers' conference. Ask each other questions to find out some information about each other
(candidates ask each other questions)

Speaking Task 2

Here the candidates are required to perform a long turn based on materials provided by the examining body. They will have had time to prepare briefly before the exam (see proposed test format p.1).

Lingue_def.indd 104-105 23-11-2007 13:05:40

e.g. Telling a story. Candidate is presented picture prompts.
Script
Hello Candidate A, what are you going to do for us today ? (tell a story/set up an activity/ use a wall chart)
Could you begin now please?
Thank you.

Speaking Task 3

Here the candidates respond individually to each question.

Now we would like to hear something about your professional lives
(interlocutor selects one or two questions per candidate from the following questions)
Tell us about the class you are teaching at the moment.
How many pupils are there?
How old are they?
Are there different nationalities?
What kind of learning activities do the children like?
Why do they like these?
Can children learn through play?
What things do they learn best?
Are there any differences between boys and girls?
What are the main problems with the age group you teach?
What kind of lessons do you like teaching best?
What do you think you are particularly good at?
Is it useful to use television in some lessons?
What kinds of places do children like to visit? Why?
How do you plan do spend your next school trip?
Thank you, that is the end of the test.

Esempio 3

Esame di accertamento linguistico (Inglese livello B1)
Format delle prove d'esame
CLA Università di Trieste

a) Listening Comprehension

Consiste di due tipi di prove:
1) ascolto di due brani (per es. trasmissioni radiofoniche) con cinque domande su ciascuno di tipo *Multiple Choice* con 3 opzioni o *True/False*.
2) ascolto di un breve dialogo con dieci domande di tipo *Multiple Choice* con 3 opzioni o *True/False*.
La prova viene somministrata e corretta su computer o su carta.

I candidati possono ascoltare i brani due volte.
Il tempo per la prova di ascolto è di 30 minuti circa.

b*) Reading Comprehension*

Consiste di tre tipi di prove:

1) lettura di un brano con cinque domande di tipo *multiple choice* con 4 opzioni.
2) lettura di un brano con dieci domande di tipo '*true/false/not given'*.
3) lettura di un brano contenente 10 spazi da completare (o *cloze*, o selezionare da un '*bank of words*', o *multiple choice*, ecc.)
La prova viene somministrata e corretta su computer o su carta.

Il tempo per la prova di lettura è di 35 minuti.

c) *Written production and Use of English*

1) Scrittura guidata di un testo di 100 parole circa (lettera informale, email, descrizione) seguendo una traccia fornita in lingua inglese.
2) Esercizio di trasformazione con cinque domande.
3) Dieci domande a scelta multipla (di competenza morfosintattica e lessicale)Tempo per la stesura: 35 minuti.

d) *Oral Production*

Colloquio in inglese tra due candidati e due esaminatori su argomenti compresi negli ambiti *Personal / Public / Educational* previsti dal QCER.
Descrizione e commento di un immagine.
Tempi: 10 minuti.

Tempo totale per la prova: 110 minuti.

Lingue_def.indd 106-107 23-11-2007 13:05:41

Esame di Lingua Inglese Livello B1

Centro Linguistico d'Ateneo
Università degli Studi di Trieste
(sottoposto ad analisi Firenze 4-5 settembre, 2007)

PART A: Listening Comprehension

Listening Task 1

You will hear an explanation about BBC Schools Radio.
Listen to the text and decide whether **A B or C** is the correct answer.
You will hear the text twice. The first question (O) is done for you.
Two minutes are allowed between the listenings to answer the questions.
At the end of the second reading, one more minute will be allowed for a final check.

BBC School Radio provides programmes to support teaching in many primary curriculum areas. The programmes offer a flexible, convenient resource for reaching teaching targets. They offer complete, interactive, ready-to-use sessions intended to inspire and motivate pupils.
Programmes are usually 15 or 20 minutes in length but will often take longer to complete in the classroom as you will be invited to pause at regular intervals to perform the activities suggested within the programme. These pause points are usually marked by an audio signal.
Use the pause points to: divide the programmes into convenient sections; adapt the programme content to your individual teaching needs; ensure that learning objectives are being achieved.
Most School Radio programmes are supported by Teacher's Notes which are free and available from the BBC.
The Teacher's Notes provide details of songs, poems, music and other material used within the programmes. They also show how the programmes are linked to the curriculum, and give lesson plans and other suggestions for integrating the programmes into your classroom work
School Radio programmes are available for schools in the UK in the form of pre-recorded CDs. Many teachers currently find this the most convenient means of acquiring the programmes. Each series offers a complete term of material, available before the beginning of each term to enable you to plan your use.

Example (O) The Schools programmes are designed
A. to replace teaching.
B. **to assist teaching**.
C. to stop teaching.

(1) The radio material
A. can be used immediately.
B. needs adapting.
C. must be completed by the teacher.

(2) An audio signal can be used
A. every 15-20 minutes.
B. to make the lesson longer.
C. to stop the lesson briefly.

(3) It is suggested that the pause points can be used for _____ purposes.
A. two
B. three
C. four

(4) The teacher's notes
A. provide material supplementary to the programmes.
B. provide material not linked to the programmes.
C. provide material to substitute the programmes.
D. provide material to support the programmes.

(5) The pre-recorded CDs
A. provide a series of lessons.
B. are very cheap.
C. contain one lesson each.

Listening Task 2

You will hear an extract from a radio discussion about the role of fathers.
Listen to the text and decide if each statement below is True or False.
You will hear the text twice. The first question (O) is done for you.
Two minutes are allowed between the readings to answer the questions.
At the end of the second reading, one more minute will be allowed for a final check.

***Julie McCrossin**: Good morning Dr. Lamb. We're speaking about fathers and fatherhood all this week on our national program here in Australia, and I know from your work on the role of the father in child development that you're very familiar with the sort of major themes in research on fathers in recent years. What would you see as the sort of critical major themes that have been explored?*

***Michael Lamb**: Good morning. I think that over the last 30 years or so, we had first an awareness that children have important relationships with both of their parents, not only with their mothers, that they establish these relationships very early in life and that their development, not only in the earliest years of life, but continuing on through adolescence and to adulthood, is strongly affected by the quality of the relationships they have with both of their parents.*

***Julie McCrossin**: Can you tell me what 'attachment' means?*

***Michael Lamb**: Well 'attachment' essentially involves forming the first love relationship, the process by which a baby comes to feel bonded to, feel that he loves, feel that she can depend on that adult to be there to provide the kind of protection and the support and the guidance that the child needs.*

***Julie McCrossin**: And that issue of attachment and how it's developed and the importance of it in early childhood development, that is one of the major themes, isn't it, of research into fathers?*

***Michael Lamb**: Absolutely.*

Example (0)	*This program is broadcast all over the world.*	True/**False**
(1) The interviewer talks to Dr. Lamb as a father.		True/False

Lingue_def.indd 108-109 23-11-2007 13:05:42

(2) The interviewer asks Dr. Lamb to be critical. True/False

(3) The importance of the role of both parents has been understood since the late twentieth century. True/False

(4) Dr. Lamb does not mention the mother's role. True/False

(5) 'Attachment' refers to the ties created between parents and babies. True/False

Listening Task 3

Listen to the dialogue and decide if each statement below is **true** or **false**
You will hear the text twice. The first question (O) is done for you.
Two minutes are allowed between the readings to answer the questions.
At the end of the second reading, one more minute will be allowed for a final check.

A Hello. Can I help you?
B Yes, please. I'm looking for a skirt.
A What colour would you prefer?
B I'm not really sure. A friend of mine got a dark green one from here last week. Do you have any more of those?
A I'm afraid I've just sold the last one we had in that colour. We do have some in other colours, though. There's brown, red or… black, I think.
B Actually I'm not keen on any of those colours. Do you have any other dark green skirts?
A Sure. What about this one? It's a bit longer than the other one.
B That's nice. Can I try it on?
A Of course. What size are you?
B Can I try a twelve?
A Here you are. The changing room's just over there.
B. Thanks.
A. How does it fit?
B. It's bit too tight, actually. I definitely need a size bigger.
A. Ok. Give me the size twelve back and I'll change it for the next size up. Here you are.
B. That's perfect. How much is it?
A. Let's see… It used to be £29.99 but it's half price in the sale.
B Great. I'll take it! Can I pay by credit card?
A Sure.
B. Here you are.
A. Thank you. Can you sign here, please? ……. Here's your skirt and the receipt's in the bag.
B Thank you. Goodbye.

Example (0) The customer wants to buy a shirt.
True **False**

(1) The customer wants the same article as her friend.
True False

(2) She is not really sure she wants a skirt.
True False

(3) The shop doesn't have the exact item the customer was looking for.
True False

(4) The customer wants the item in red.
True False

(5) The shop has skirts in different sizes.
True False

(6) The changing room is very near.
True False

(7) The item that the customer tries on is too big.
True False

(8) The customer eventually buys a size twelve.
True False

(9) The item costs about £15.
True False

(10) The customer decides to pay cash.
True False

PART B: Reading Comprehension

Reading Task 1

Read the text on school meals and decide whether A, B, C or D is the correct answer.
The first question (O) is done for you.

Study on school meals

Children who ate healthy school meals instead of packed lunches scored higher marks in tests, were less disruptive and concentrated longer in the classroom.

A study involving thousands of pupils and hundreds of parents and schoolteachers has confirmed the theory that transforming a child's diet improves how they learn and behave.

Two years after Hull City Council offered free, nutritionally balanced lunches to all young children in primary and special schools, the city is experiencing calmer classrooms, where children are more enthusiastic and more confident socially.

Of the 24,000 pupils eligible, 15,600 opted for the healthy meals, while 8,400 went on with packed lunches. Those who chose school dinners performed better in tests, taken four times over the school day. Hull has one of the worst records in the country for obesity and poor health.

"There has been a significant impact in all areas of children's schooling: from behaviour, social relationships, health and learning," said Professor Derek Colquhoun, director of the Institute for Learning at Hull University, who will reveal the results this week at a national conference. The study also revealed better punctuality and attendance. "Children were more relaxed, more alert, calmer and less irritable."

Example (0) School meals can help students to

A) eat more food
B) **learn better**
C) read their text books
D) disrupt the class

Lingue_def.indd 110-111 23-11-2007 13:05:42

(1) Who scored higher marks in tests?
A) Children who went home for lunch.
B) Children who had the meals that were provided by the school.
C) Children who ate packed lunches.
D) All the children.

(2) Two years ago Hull City Council decided to
A) offer free lunches to all children in primary schools.
B) offer free lunches only to children in special schools.
C) oblige all children to eat nutritionally balanced meals.
D) offer packed lunches to all children.

(3) How many students chose to have free school dinners?
A) Less than 10,000.
B) Between 10 and 15,000.
C) Between 15 and 20,000.
D) More than 20,000.

(4) According to Professor Derek Colquhoun
A) parents say their children behave better at home.
B) children have improved in many areas other than test results.
C) most children are calmer but some become more tired.
D) many children now arrive late at school.

(5) What is the purpose of this text?
A) To explain the advantages of giving children free food.
B) To suggest different ways that students can improve their scores in tests.
C) To demonstrate the relationship between choice of food and performance at school
D) To explain the problems of obesity in the city of Hull.

Reading Task 2

Read the text on the town of Rochdale and decide if each statement below is **True, False** or **Not Given**. The first question (O) is done for you.

Rochdale – The perfect base for exploring grater Manchester!

The small town of Rochdale on the outskirts of Manchester is the ideal location for exploring the wider Greater Manchester area and its numerous attractions. Enjoying the benefits of excellent road and rail networks, the vibrant city centre is just a short journey away.

With the biggest names in shopping, world class galleries and museums and an exciting bar and night life Manchester is a great place to visit.

Take a trip out to the Quays, Greater Manchester's Waterfront, and see the impressive architecture of the Lowry and the Imperial War Museum North. Alternatively for sporting fans Old Trafford is also just around the corner.

To discover more about Greater Manchester's heritage head to the Museum of Science and Industry. Housed in the oldest passenger railway station in the world, the museum is the largest of its kind anywhere.

You will also find live music, theatre and entertainment in abundance. Manchester is home to more theatres than any other English city outside London.

Alternatively why not go beyond the city and explore further a field. Greater Manchester comprises 10 districts, each with their own individual and distinct character. Whether it is the great outdoors, cultural events, unique attractions or food and drink, Greater Manchester will go beyond your expectations.

Example (0) Manchester is easily reachable thanks to excellent railways.
True False Not Given

(1) There is not much to do in Greater Manchester.
True False Not Given

(2) There are a number of designer shops in Manchester.
True False Not Given

(3) There are many sports facilities in Rochdale.
True False Not Given

(4) The oldest passenger railway station houses the Museum of Science and Industry.
True False Not Given

(5) Manchester is an ideal place to take young children.
True False Not Given

(6) There are lots of live concerts in Manchester.
True False Not Given

(7) The 10 districts in Rochdale have their own distinct character.
True False Not Given

(8) Rochdale will go beyond its visitors' expectations.
True False Not Given

(9) Manchester has more theatres than London.
True False Not Given

(10) Rochdale is the biggest town in Greater Manchester.
True False Not Given

Reading Task 3

Read the text and decide whether A, B, C or D is the correct answer.
The first question (O) is done for you.

*BBC NEWS - Tobacco companies tell kids: '(0) __**D**__ smoke!'*

Social Responsibility

"Philip Morris does not want children (1) _____", Mr Harris asserts. "We work hard, spend money, make a great deal of effort in the places we (2)_____ business, we encourage staff and support governments to do everything we can to prevent children smoking."

He also points to the health (3)_____ that the company prints on all the packs of cigarettes it sells as proof of the company's commercial responsibility.

On issues such as youth smoking, (4)_____ of contraband, marketing and disclosure of ingredients, Mr Harris argues that the company's position is close to that held by (5)_____ other governments around the world.

"We are an international company, we operate in nearly 180 countries and territories. There is a health warning on every packet and every carton of our cigarettes, no matter where they are sold in the world - even where governments don't (6)_____ it. We want to do the right thing."

Lingue_def.indd 112-113 23-11-2007 13:05:43

(7)_____ estimated 400,000 Americans die each year through smoking related diseases. Health care is (8)_____ but can save lives. William Banty is one of the lucky ones. His doctors diagnosed (9)_____ cancer after a routine health check and operated immediately. Mr. Banty, 48, started smoking when he was a teenager. "It was just something that you did. Everyone smoked, your parents, aunts and uncles, friends. You (10) _____ the odd one out if you didn't have a cigarette in your hand."

(0)	A not to smoke	B stop	C not	D **don't**
(1)	A smoking	B to smoke	C smokes	D smoke
(2)	A make	B have	C do	D are
(3)	A service	B warning	C advert	D question
(4)	A support	B stop	C prevention	D performing
(5)	A many	B a lot	C none	D no
(6)	A need	B regret	C sell	D require
(7)	A The	B --	C An	D A
(8)	A expensively	B costful	C costly	D cheap
(9)	A skin	B bone	C prostate	D lung
(10)	A was	B have been	C were	D are

PART C: Written Production and Use of English

Writing Task 1

Writing an E-mail. Read the following instructions then write an e-mail using 100-120 words.

You are planning to visit a primary school in Ireland next term. You are in contact with the school coordinator in Dublin. Write him/her an e-mail about what you would like to do on your visit. You must include the following points in your e-mail:

- An appropriate beginning and ending.
- When you'll arrive and the length of your stay.
- The things you really hope to observe during your stay
- An invitation to come to observe an Italian school

_____
_____
_____

Writing Task 2

Read the first statement then complete the second so that it means exactly the same as the first. The first is done for you.

Example *(0)*
Swimming pools can be found in four hotels.
There are four hotels **with swimming pools**

(1) There are two swimming pools in the hotel.

The hotel ……..

(2) The main pool is just for adults.

Only adults…….. ….

(3) Entry is free if you are under 18.

You…….……..……

(4) Sports equipment can be hired.

You……..……

(5) You must not run around the pool.

Running …….

Writing Task 3

Decide whether a, b, c or d is the correct answer. The first is done for you.

Example (0) Have you been working hard? You _____ tired.
a) watch b) **look** c) look at d) see

1. I've been looking _____ you all day. Where have you been?
a) at b) for c) -- d) to

2. I don't like liver. I don't like it _____.
a) also b) too c) either d) neither

3. My daughter is ill. She's _____ hospital.
a) at b) in the c) to d) in

4. Would you mind _____ me answer this question.
a) helping b) to help c) help d) in helping

5. I have never _____ a rock concert.
a) went to b) been to c) gone d) attended to

6. When I was a child, my mother made me _____ spinach.
a) to eat b) eat c) eating d) must eat

Lingue_def.indd 114-115 23-11-2007 13:05:44

7. If it _____ at the weekend, I will stay at home.
a) rain b) will rain c) rains d) won't rain

8. 'I think people should be more aware of the environment.' 'I _____.'
a) agree b) am agree c) agreeing d) am agreed

9. You _____ come to my mother's if you don't want to!.
a) mustn't b) haven't c) don't have to d) don't need

10. The bus _____ on Thursday at 7:15.
a) leaves b) is leaving c) is going to leave d) leave

9. Conclusioni e Prospettive

Ci sembra opportuno, per tracciare una conclusione al volume, ribadire innanzitutto la valenza delle sinergie concrete attivate all'interno del gruppo di progetto tra gli estensori del presente documento. Se, infatti, il piano di formazione dedicato ai docenti della scuola primaria nasce prevedendo l'apporto reciproco tra scuola, università e associazioni ed enti formativi, queste linee guida sono l'espressione anche di questa scelta e dello sforzo operato ai vari livelli perché le collaborazioni siano integrate in un progetto comune ed unitario.

Il presente volume, pertanto, adempie a molteplici funzioni:

- è la documentazione del lavoro svolto da un gruppo di persone accomunate non solo dall'esperienza specifica nel settore, ma anche dalla volontà di promuovere l'apprendimento delle lingue straniere nella scuola italiana, e al tempo stesso appartenenti a realtà diverse – dal Ministero alle Università, dalle Associazioni professionali ai Centri Linguistici di Ateneo, dall'Agenzia Scuola al British Council;
- raccoglie le riflessioni, i documenti e i materiali reperiti e sviluppati nel corso dell'indagine e li presenta in modo organico – mira quindi a essere uno strumento di lavoro ad uso di tutti coloro che sono impegnati nel piano di formazione e non soltanto un testo informativo;
- è una guida puntuale per il supporto al raggiungimento degli obiettivi della formazione e alla verifica degli esiti.

Il Gruppo, nella sua composizione e nel suo modo di operare, può offrire un modello utile e una metodologia di lavoro altamente auspicabile per ogni piano di formazione degli insegnanti, indipendentemente dalle aree disciplinari e dai livelli di scolarità interessati; gli esiti dell'operazione inducono a ritenere che essa possa costituire un dato interessante anche sul piano internazionale, soprattutto per quei Paesi che non hanno una solida tradizione di formazione in servizio degli insegnanti e di formazione permanente oltre per chi, come l'Italia, sta affrontando piani formativi riferiti all'insegnamento delle lingue in età precoce.

Per tutti questi motivi, il Gruppo ritiene opportuna la diffusione del presente volume e più in generale degli esiti del piano presso chi è direttamente interessato all'area linguistica – italiano e lingue "altre" – ma anche, più in generale, a un'ampia varietà di operatori della formazione.

Sul versante di specifico interesse, ossia del conseguimento del livello B1 del QCER da parte dei docenti "generalisti" di scuola primaria, il Gruppo ha focalizzato la propria attenzione sulla verifica del raggiungimento degli obiettivi linguistico-comunicativi senza dimenticare che il piano nel suo complesso prevede anche una formazione metodologico-didattica; anzi, a tale proposito ha voluto evitare che i destinatari della formazione percepiscano erroneamente che gli obiettivi del piano coincidano con il superamento delle prove di certificazione e che in base a ciò orientino tutti i loro sforzi.

I dati e i materiali raccolti nel presente volume, nonché le riflessioni condotte sulla progettazione e la valutazione dei percorsi formativi possono essere, altresì, una valida base per l'organizzazione dei corsi futuri e l'impostazione di un monitoraggio sistematico e costante delle attività di formazione in sede locale.

Se da un lato si può osservare come il monitoraggio esterno sull'andamento dei corsi non sia spesso in grado di fornire dati significativi per una comprensione di ciò che succede "davvero", forme qualitative che si avvalgono di testimoni privilegiati e che favoriscono una raccolta di dati dall'interno, provenienti cioè da insegnanti e formatori, sembrano invece maggiormente in grado di fornire dati utili per far emergere sia le tendenze generali, sia, soprattutto, quegli indizi fini che a saperli osservare e interpretare possono essere rivelatori di eccellenza o invece di disagio (vedi, per esempio, i risultati derivati dal *Focus Group* riportati in questo volume).

Lingue_def.indd 116-117 23-11-2007 13:05:45

In altre parole, alla domanda, "Cosa si è imparato da questa ricerca e cosa prevedere in futuro?", si può rispondere dicendo che per fare un passo avanti occorre sapere anche fare un passo indietro, nel senso di imparare a guardare ciò che succede "a distanza" tramite l'uso di dispositivi come l'osservazione e la ricerca sul campo, che permettono di vedere ciò che accade in una prospettiva che è altra da quella dell'azione.
Operativamente, si potrebbero prevedere in futuro, all'interno dei corsi, momenti di osservazione, sia attraverso la visione di videoregistrazioni, sia attraverso forme di *microteaching* o di mini-lezioni in cui i corsisti imparano a osservare e ad auto-osservarsi. Sono queste le condizioni essenziali per disporre positivamente le persone verso un'osservazione che, in quanto attenta e minuziosa, può – e deve – anche essere critica. Alternativamente, nel caso di formatori disponibili, si potrebbero anche avviare piccole ricerche esplorative sul campo: progettare e realizzare una ricerca è infatti un buon modo per coltivare nei tempi lunghi una cultura del monitoraggio e della valutazione.
Un orientamento utile in questo senso si trova anche nella recente Comunicazione della Commissione Europea del 3 agosto 2007 dal titolo "*Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*", ove sono formulate, per i percorsi formativi dei docenti, ipotesi di "sostegni" quali: "la partecipazione e/o osservazioni in classe, l'organizzazione di seminari/laboratori/gruppi di discussione, nonché visite di altre scuole/di centri di risorse". Nel documento, inoltre, viene ribadita l'importanza di "continuare a riflettere in maniera sistematica sulle proprie pratiche".

Prospettive europee

Il Gruppo di progetto ha operato con persone che provengono da vari ambiti professionali e che lavorano in contesti operativi italiani. La dimensione europea del lavoro è stata però possibile grazie all'utilizzo di documenti di riferimento del Consiglio d'Europa e dell'Unione Europea, che hanno costantemente orientato le scelte operative e di metodo del gruppo. I risultati di questa ricerca-azione offrono la possibilità di apertura verso altre realtà europee ove sono in atto, nelle scuole primarie, processi di rinnovamento dell'insegnamento/apprendimento delle lingue comunitarie. Ad esempio, un confronto con quanto viene proposto in Francia, Spagna e nel Regno Unito per "sostenere" i docenti impegnati nell' innalzamento della qualità degli apprendimenti linguistici potrebbe partire da una analisi dei vari programmi di formazione, svilupparsi con studi di caso e attivare esperienze transnazionali e congiunte.

L'attivazione di progetti con fondi comunitari potrebbe suggerire altre possibilità, come nel caso della ricerca (ELLiE – *Early Language Learning in Europe*), iniziata nel 2006 e coordinata dalla *Metropolitan University of London*. Si tratta di uno studio longitudinale sviluppato in sette paesi (Croazia, Italia, Olanda, Polonia, Regno Unito, Spagna, Svezia) che analizza i fattori che contribuiscono al successo dell'apprendimento delle lingue nelle scuole primarie, prendendo in considerazione il ruolo e gli atteggiamenti dei docenti.
Inoltre, di interesse risulterebbe una ricerca tra vari Paesi della Unione Europea finalizzata ad identificare principi, indicatori comuni e *benchmarks* di riferimento nella formazione di docenti e formatori, anche in considerazione del documento della Commissione Europea "*Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks",* pubblicato il 2 ottobre 2007, dove si evidenzia che nel processo di modernizzazione dei sistemi educativi la qualità dei docenti risulta "determinante" per lo sviluppo sociale ed economico. Unico lo scopo: migliorare la qualità della formazione dei docenti di lingue nell'Unione Europea, affinché vi siano positive ricadute sul successo formativo degli allievi.
A tal proposito, nel caso di un' estensione europea del progetto, sarebbe quindi opportuno avviare un confronto delle procedure utilizzate per la certificazione e la valutazione dei percorsi formativi dei docenti nei vari Paesi.
Desideriamo sottolineare, infatti, che il lavoro sinergico svolto in Italia tra i centri formativi (scuola e università) ai sensi di questo progetto può rappresentare una buona prassi da diffondere a riguardo delle pratiche valutative (cosa, quando e come valutare, a chi affidare tale compito).
In conclusione, come ribadito lungo tutte le pagine del volume, le nostre linee guida, sebbene con scopi puramente orientativi, sono finalizzate a delineare un profilo di uscita comune, partendo dal quale, poi, ipotizzare standard di riferimento per l'elaborazione delle prove di verifica. Questo primo passo verso l'identificazione di criteri condivisi per progettare e valutare, ci sembra essere uno dei risultai più rilevanti del progetto da proporre ai partner degli altri Paesi, perché i percorsi formativi e gli attestati di competenza nazionali siano trasparenti, leggibili ed esportabili nei vari contesti europei.

Lingue_def.indd 118-119 23-11-2007 13:05:45

Glossario

Il glossario raccoglie alcune parole chiave che ricorrono all'interno delle linee guida.
La spiegazione dei termini non vuole essere, pertanto, esaustiva, ma riferirsi puramente all'accezione in cui in questo documento sono stati usati e alla loro rilevanza (di frequenza e significato). In alcuni casi sono state riportate più definizioni al fine di offrire un migliore approfondimento.

Abilità: Si intendono le abilità linguistiche di base: lettura, scrittura (produzione e interazione), ascolto, parlato (produzione e interazione).

Ambiti: Si riferiscono agli ampi settori di vita sociale in cui operano attori sociali. Nel *Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue* sono presenti gli ambiti dell'istruzione, del lavoro, del pubblico e del privato.

Acquisizione: "Apprendimento spontaneo, indiretto e non consapevole, come quello dei bambini quando imparano la lingua materna. [...] L'acquisizione avviene soprattutto tramite l'interazione in contesti naturali di comunicazione." (Krashen S.& Terrell T.D., *The Natural Approach*, New York, Pergamon 1983, in Rizzardi C., Barsi M., *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, Milano, LED 2005:375).
"Il processo tramite cui avviene l'interiorizzazione delle conoscenze e dei saper fare che costituiscono una competenza linguistica; un processo interno in buona parte inconsapevole e involontario." (Holec H., "Descriptions linguistiques et enseignement/apprentissage des langues", in Kuhlwein W., Raasch A. *Angewandte Linguistik Heute*, Frankfurt, Peter Lang, 1990).

Apprendimento: "Il processo diretto e consapevole, come quello istituzionalizzato che ha luogo in classe, attraverso il quale si imparano le strutture grammaticali e lessicali riflettendo sul sistema linguistico." (Krashen S. & Terrell T.D., *The Natural Approach*, New York, Pergamon 1983, in Rizzardi C., Barsi M., *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, Milano, LED 2005:375).
"Processo volontario, cosciente ed osservabile. Esso si attua sotto forma di attività in cui il discente si impegna allo scopo di acquisire determinate conoscenze della L2. Esso ha infatti luogo spesso in situazione di insegnamento formalizzato." (Holec H., "Descriptions linguistiques et enseignement/apprentissage des langues", in Kuhlwein W., Raasch A. *Angewandte Linguistik Heute*, Frankfurt, Peter Lang, 1990).

Attività comunicative: L'esercizio della propria competenza comunicativa in un ambito specifico per elaborare uno o più testi in modo da svolgere un compito. Esse sono legate alla ricezione, alla produzione, all'interazione e alla mediazione sia orale sia scritta (dal QCER).

Auto-valutazione: Valutazione delle conoscenze e delle competenze effettuata dallo stesso apprendente al di fuori della valutazione del docente, di norma sulla base di specifici criteri e di griglie redatte in modo da consentire il riconoscimento delle singole competenze linguistico-comunicative nei vari contesti d'uso e l'individuazione dei propri punti di forza e di debolezza. L'auto-valutazione può focalizzarsi su capacità anche extra-linguistiche e configurarsi sotto forma di questionari, diari, schede di osservazione, ecc..

Capacità: Rielaborazione critica, significativa e responsabile di determinate conoscenze e competenze anche in relazione e in funzione di nuove acquisizioni. Le capacità implicano il controllo intelligente di ciò che si conosce e si sa fare. (Margiotta U., *Glossario di pedagogia generale*, Venezia, Università Ca' Foscari, 1999).

Certificazione linguistica: "Una certificazione ufficiale della competenza linguistica si può definire come l'attestazione ufficiale delle capacità linguistiche di un apprendente/parlante non nativo, misurata e valutata con appositi apparati conoscitivi che garantiscono validità a quanto attestato." (Barni M., *Quaderni CILS*, Siena, Università per Stranieri di Siena, 1996:57). Le certificazioni sono esami per l'attestazione del livello di competenza nelle lingue straniere svolti da enti certificatori riconosciuti a livello internazionale.
Competenza/e: "L'insieme delle capacità sottese che permettono di agire in modo efficace su dati, informazioni, modelli e procedure rispetto a un contesto specifico. Le azioni possono essere poste a obiettivo dell'apprendimento e in questo senso sono definibili in termini operativi verificabili, misurabili e certificabili." (Bertocchi D., GISCEL, 2000).
"Con il termine competenza intendo l'insieme delle capacità astratte possedute da un sistema, indipendentemente da come tali capacità sono effettivamente utilizzate. Con il termine prestazione mi riferisco alle capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione." (Pellerey M., *Orientamenti pedagogici*, 2000).

Competenza comunicativa: Ciò che consente a un soggetto sociale di compiere delle operazioni usando mezzi linguistici. Il costrutto ha una componente linguistica, una componente socio-linguistica e una componente pragmatica (a loro volta articolate in più componenti). Ogni componente è messa in relazione alle competenze generali ed è costituita da elementi legati al saper essere, al sapere e al saper fare (dal QCER).

Competenza plurilingue e pluriculturale: Capacità di comunicare in più lingue, di interagire con culture diverse e di trasferire competenze parziali da un sistema linguistico-culturale a un altro (dal QCER).

Compito *(task)*: Qualsiasi azione con uno scopo preciso, ritenuta necessaria a raggiungere un determinato risultato nel contesto di un problema da risolvere, un obbligo da assolvere o un obiettivo da raggiungere. Richiede l'uso di strategie sia nel comunicare sia nell'apprendere. Nella misura in cui per svolgere un compito è necessario usare attività linguistiche, occorre elaborare testi orali e/o scritti (dal QCER).

Curricolo: "Un curricolo è un insieme di attività ed esperienze volto a favorire l'acquisizione longitudinale del sapere." (Dodman M., *Progettare la scuola*, I, 9, 2000).
"Principi e procedure per la progettazione, implementazione, valutazione e gestione di un programma educativo. Lo studio del curricolo comprende la progettazione del sillabo (la selezione e la gradazione del contenuto) e la metodologia (la selezione dei compiti e delle attività di apprendimento)." (Nunan D., *The Learner-centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988). Il curricolo può avere un orientamento per contenuti e strutture, tassonomico, processuale e sistemico.

Descrittori: Categorie di singoli comportamenti rappresentativi che gli studenti mostrano quando raggiungono un traguardo formativo. I descrittori illustrano il livello di performance richiesto ai candidati in ciascuno dei punti di una scala di *proficiency*. Possono riferirsi ai tipi di funzioni che i candidati svolgono (ad es. chiedere, dare informazioni personali), alle abilità produttive (ad es. la fluenza e l'intelligibilità), al contenuto del messaggio (ad es. rilevanza delle informazioni, organizzazione delle idee), al livello di conoscenza linguistica richiesto (ad es. il livello di accuratezza grammaticale, l'ampiezza del lessico).

Formato: Il formato di un test riguarda la sua struttura in termini di articolazione interna, suddivisa a sua volta in subtest (i vari tipi di prove per le varie abilità), di tipologia di quesiti, di modalità di somministrazione ecc.. (Porcelli G., *Educazione linguistica e valutazione,* Torino, UTET – Libreria, 1992 rist. 1998).

Lingua della classe: La lingua utilizzata dal docente in classe nella routine quotidiana; si fonda sulla conoscenza esperta della lingua da insegnare e serve per gestire attività di classe, interagire con gli allievi, utilizzare materiali ecc..

Lingua professionale: La lingua che il docente utilizza per aggiornarsi, per interagire con colleghi stranieri, per partecipare ad eventi e attività di formazione e/o di studio.

Livelli: anche *band* = Fascia, una misura o la descrizione della *proficiency*, normalmente descritto su una sorta di scala e determinata in base alla *performance*.
I livelli di competenza del QCER indicano la progressione della competenza di un apprendente.
***Performance* (prestazione):** Il comportamento esibito da un candidato nel completare un compito particolare, un 'campione' valutabile di lingua.
"Ciò che un individuo manifesta, cioè i suoi comportamenti, le sue azioni, ciò che dice. In confronto alla competenza, che è invisibile, profonda, presupposta, la prestazione è ciò che sta in superficie, è visibile, è osservabile." (Gattullo F. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Scandicci, La Nuova Italia, 2001:296).
Un test che richiede ai candidati di svolgere compiti che replicano quelle cose che saranno loro richieste in particolari contesti viene definito *performance test.*

Profilo linguistico: Descrizione complessiva delle caratteristiche e delle qualità delle competenze linguistico-comunicative di un apprendente. Un profilo di uscita può comprendere una combinazione di descrittori di abilità e di livelli e rappresentare le competenze parziali di un apprendente (QCER, 2001:213).

Prove oggettive (strutturate): Tutte quelle prove il cui formato consente di predeterminare l'esattezza delle risposte; sono strumenti di misura , costituiti da domande prevalentemente a risposta chiusa, che implicano l'esecuzione di un compito identico per tutti gli studenti esaminati e con tecniche precise per la valutazione dei risultati. Si dicono oggettive in quanto viene eliminata una delle caratteristiche di alcuni degli strumenti di misura tradizionalmente usati a scuola: l'influenza dei giudizi personali di chi valuta. (Benvenuto G.,"La valutazione", in Benvenuto G., Lopriore L. (a cura di) *La lingua straniera nella scuola materna ed elementare*, Roma, Anicia, 2000: 117).

Lingue_def.indd 120-121 23-11-2007 13:05:47

Prove semi-strutturate: "Tutte quelle prove di verifica dell'apprendimento costituite da una serie articolata di quesiti che richiedono ai soggetti cui si somministrano di formulare autonomamente il testo delle risposte osservando però alcuni vincoli prescrittivi capaci di renderle confrontabili con criteri di correzione predeterminati. La caratteristica chiusa dello stimolo, ovvero la specificità dei quesiti, e la prescrizione di alcuni vincoli circa le modalità di formulazione delle risposte […] consentono di predeterminare i livelli di accettabilità delle prestazioni, nonché la scala dei punteggi relativi al livello di adeguatezza di ciascuna risposta, così da rendere abbastanza agevole la procedura di correzione della prova e quella di attribuzione dei punteggi." (Domenici G., *Gli strumenti della valutazione*, Napoli, Tecnodid, 1991).

Prove standardizzate: Quelle prove oggettive di profitto che sono state tarate su campioni statisticamente rappresentativi della popolazione di riferimento, i cui risultati possono costituire un utile elemento di confronto.

Sillabo: È parte integrante di un curricolo e indica un repertorio di contenuti che devono essere insegnati in un programma di lingua e l'ordine in cui devono essere insegnati. Può essere di diversi tipi: morfo-sintattico, lessicale, per funzioni, per situazioni comunicative ecc..
Può essere elaborato sia dal docente che insegna in un dato corso sia dall'organismo che valuta alla fine del corso. Un sillabo, di norma, assicura che i corsisti sappiano cosa sarà loro insegnato durante il percorso formativo.

Standard: Prestazione attesa in riferimento a particolari competenze, osservabili e certificabili. Il termine deriva dall'antico francese *estendard* (italiano *stendardo*), ossia insegna visibile da lontano come punto di riferimento. È il livello di prestazione (punteggio o criterio) prestabilito da utilizzare come riferimento per la valutazione.

Stili di apprendimento: Lo stile è una categoria concettuale, è l'approccio generale e preferito da parte di un individuo, il suo modo tipico e relativamente stabile di percepire, eseguire e valutare i compiti di apprendimento. (Mariani L., *Portfolio*, Zanichelli, 2000:15).

Strategie comunicative: Azioni specifiche che fanno ricorso alle risorse disponibili di un individuo (la lingua ma anche gli elementi para ed extra-linguistici) e che sono messe in atto per svolgere un compito comunicativo in vista di un risultato atteso.

Strategie di apprendimento: "Azioni specifiche messe in atto da un discente per rendere l'apprendimento più facile, veloce, piacevole, autodiretto, efficace e trasferibile a nuove situazioni." (Oxford R., *Language Learning Strategies*, Newbury House, New York, 1990).

Testo: "Si definisce testo una sequenza di discorso (orale e/o scritta) che si riferisce a un dominio specifico e che, nell'esecuzione di un compito, diventa occasione di attività linguistica, sia come strumento sia come obiettivo, sia come prodotto sia come processo." (QCER, p.12).

Test pragmatico: Un test che pone lo studente in condizione di usare la lingua in uno specifico contesto e deve verificare la capacità d'uso di diverse funzioni comunicative.

Traguardo formativo: "Risultato atteso in riferimento a singole competenze, di tipo qualitativo." (GISCEL, 2000).

Valutazione interna: Raccolta di dati e di informazioni finalizzata alla comprensione di determinati processi di apprendimento e di insegnamento, in modo da assumere decisioni (individuali/collettive) volte al positivo cambiamento di quei processi.

Valutazione esterna: La valutazione svolta secondo standard prestabiliti, da un ente o da un'istituzione estranea alla scuola, o comunque al contesto da valutare. Si vedano ad esempio le recenti prove OCSE-PISA. Di norma valuta il saper fare in termini di competenze acquisite e messe in atto in una prestazione (vedi anche **Certificazione linguistica**).

Verifica: "La verifica ha il compito di rilevare elementi obiettivi e precede l'attribuzione di valori" (Vertecchi B., *Manuale della valutazione*, Roma, Editori Riuniti, 1988). In ambito scolastico coincide con la prova di verifica. La verifica è un momento costante di ogni attività didattica e costituisce un aspetto della valutazione. Svolge la funzione di controllare la progressione e la qualità dell'apprendimento, ma anche l'adeguatezza e l'efficacia delle iniziative assunte per promuoverlo. La verifica deve essere legata agli obiettivi della programmazione e realizzata in modo da poter accertare con sufficiente chiarezza quali degli obiettivi proposti l'alunno è stato in grado di raggiungere.

Lingue_def.indd 122-123 23-11-2007 13:05:47