

Progetto Erasmus ALTA

PROGETTO ERASMUS+ KA220 ERASMUS-EDU-2021-PEX-TEACH-
ACA - Partnership for Excellence - Erasmus+ Teacher Academies
N. 101056614 – ALTA

GUIDE PÉDAGOGIQUE

WP4



Progetto Erasmus ALTA

**PROGETTO ERASMUS+ KA220 ERASMUS-EDU-2021-PEX-
TEACH-ACA - Partnership for Excellence - Erasmus+
Teacher Academies N. 101056614 – ALTA.**

Guida metodologico-didattica

WP 4

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA BASILICATA-IT E UNIVERSITÉ DE
PICARDIE JULES VERNE-FR**

en collaboration avec

**RECTORAT DE L'ACADEMIE D'AMIENS-FR, RECTORAT DE
L'ACADEMIE DE LILLE-FR, UNIVERSITE DE LILLE-FR, UNIVERSITE DE
ROUEN NORMANDIE-FR, UNIVERSIDAD DE MURCIA-ES,
VELIKOTARNOVSKI UNIVERSITET SV SV KIRIL I METODIY-BG,
ASSOCIATION POUR LA PREVENTION DE L'ILLETTRISME ASPRILL/
UNIVERSITE DE PARIS CITÉ -FR, CLEMI RESEAU CANOPE-FR, USR
BASILICATE**

RÉFÉRENCES SCIENTIFIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES INCLUSION ÉLÈVES ALLOPHONES

REVUE EUDOCRATIA

SUPPLEMENTO N.1 – 2024 ANNO V

ISSN 2705-0351 (online) – Rivista Classe A

Learning Teachers Training ALlophone Teacher Academy
(ALTA).

**Creatività, innovazione didattica e inclusione di qualità per
un nuovo paradigma educativo**

INDICE/TABLE DES MATIÈRES

Alain Bentolila

Inégalités scolaires et ambitions républicaines

Céline Beaugrand, Virginie George

Former les enseignants de classe ordinaire à la langue de scolarisation par des démarches immersives et réflexives.

Marvin Brement, Carmen Soto Pallarés

Intervención didáctica basada en el método Jigsaw para la inclusión del alumnado alófono en el contexto español

Marika Calenda

Il progetto Erasmus ALTA: quadro teorico-metodologico

Andrea Cirolia

Didattica tradizionale e AI per migliorare la qualità della scuola inclusiva. Una ipotesi

Rocco Digilio

La ricerca-azione nel progetto Allophone Teachers Academy

Bien Dobui, Hélène Claeys

Langues dehors, langues dedans : un outil de formation qui éveille aux langues

Alessio Fabiano

Per una reale inclusione degli studenti stranieri: l'italiano come lingua seconda

Concetta Ferrantino

La formazione del docente nella scuola inclusiva

Éléonore Hamaide

La littérature de jeunesse : une chance et un enjeu pour les élèves allophones ?

Ewen Lecuit

Le serious escape game en pratique de formation des enseignants : l'exemple d'un jeu immersif pour la formation à l'inclusion des élèves allophones

Bruno Germain

Le vocabulaire, une richesse pour exprimer le monde et se le représenter. Éléments essentiels pour son enseignement.

Carolina Leva

L'Applied Behavior Analysis (ABA) in classe

Giuseppe Martoccia

La littérature de jeunesse dans les ateliers de promotion du français précoce à l'école Primaire des Alliances Françaises d'Italie

Gema Guevara Rincón, Carmen Soto Pallarés

MATERN-AILE dans les cours de français langue étrangère à l'université : le conte comme outil pédagogique

Raffaele Romano

Éducation plurilingue de la classe : l'atelier Kamishibai de l'Alliance Française de Basilicate, une expérience de promotion du français précoce dans l'école primaire

Marialuisa Sepe

PCTO e Progetto ERASMUS ALTA come percorso di studio e di ricerca della classe V B Linguistico

Anna Tataranni

L'Intercultural Service Learning come catalizzatore di cambiamento sociale: lezioni e sfide

Maria Tiso

Includere chi, includere come

Tanya Topalova

Il ROLL-SELF nell'apprendimento dell'italiano lingua straniera

GUIDE PÉDAGOGIQUE (WP4)

INDICE:

Prima parte – Framework teorico /Première partie – Framework théorique

I principali riferimenti europei e nazionali per un'educazione plurilingue e interculturale
di Marika Calenda

La relazione educativa con gli alunni provenienti da contesti migratori
di Vito Domenico Casamassima

Curricolo di educazione interculturale e cittadinanza globale
di Anna Tataranni

La costruzione di Unità di Apprendimento
di Bruna Iacovone

Valutare, un atto formativo
di Paola Benevento

Seconda parte - I dispositivi pedagogici del protocollo ALTA/ Deuxième partie – Les dispositifs pédagogiques du protocole ALTA

Guida alle attività /Guide aux activités

AILE

ARTETERAPIA

JAVANCE

LANGUES DEHORS LANGUES DEDANS

INTERCULTURAL SERVICE LEARNING

JIGSAW

KAMISHIBAI

MATERN-AIL

POLYLECT

ROLL

Terza parte Proposte di Unità di Apprendimento per la scuola dell'infanzia e primaria /Troisième partie Proposition d'Unités d'Apprentissage pour l'école maternelle et élémentaire

UdA MATERN-AILE

UdA AILE

UdA POLYLECT



Co-funded by
the European Union

UdA POLYLECT
UdA ARTETERAPIA – KAMISHIBAI
UdA ROLL
UdA INTERCULTURAL SERVICE LEARNING
UdA JIGSAW
UdA LANGUES DEHORS LANGUES DEDANS

Prima parte

Framework teorico

I PRINCIPALI RIFERIMENTI EUROPEI E NAZIONALI PER UN'EDUCAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE

di Marika Calenda

I Paesi europei sono sempre più interessati da dinamiche multiculturali sotto la spinta crescente di fenomeni quali la mobilità, le migrazioni, le guerre, l'instabilità politica e le conseguenti crisi economiche, con importanti ripercussioni sull'assetto dei sistemi scolastici e, di conseguenza, sulle politiche in materia di istruzione. L'educazione interculturale rappresenta un pilastro fondamentale per la costruzione di una società inclusiva e coesa, che valorizza la diversità e promuove il dialogo interculturale. A livello europeo, sono stati emanati diversi documenti che delineano le linee guida e le strategie per un'efficace implementazione dell'educazione interculturale nei sistemi scolastici dei vari Stati membri (Colaiuda, 2019). Il Consiglio d'Europa è da tempo impegnato nell'affrontare il tema delle politiche linguistiche educative con una proficua produzione di documenti divenuti ormai riferimento imprescindibile nel contesto dell'educazione plurilingue e interculturale. In tal senso, il Consiglio si è dotato di una apposita Unità delle politiche linguistiche impegnata nell'elaborazione e raccolta di molteplici strumenti che confluiscono in una Piattaforma di risorse e di riferimenti per una educazione plurilingue e multiculturale¹. Parallelamente, l'importanza della lingua di scolarizzazione è ampiamente riconosciuta da diversi organismi europei e internazionali, nonché dalla letteratura internazionale di riferimento su questo tema (Thürman, Vollmer, & Pieper, 2010; Little, 2010). Valorizzare e arricchire il repertorio linguistico degli apprendenti e accrescere la loro padronanza dei differenti generi di discorso è una delle principali finalità dell'educazione plurilingue e interculturale. Tra i presupposti fondamentali per un'educazione equa e di qualità vi è il diritto che i discenti hanno di fare concreta esperienza dei generi di discorso la cui padronanza a diversi livelli è necessaria alla formazione della persona e all'esercizio della cittadinanza fondata sulla capacità critica. In tale ottica, i sistemi educativi svolgono la cruciale funzione di introdurre gli studenti a tutti i generi di discorso che hanno pertinenza sociale, professionale e pratica e di favorire la familiarizzazione con i generi di discorso la cui padronanza è necessaria per fare scelte nei vari ambiti della vita e con quelli che sono prodotti dalle comunità scientifiche (Beacco, Coste, Van De Ven & Vollmer, 2011).

L'approccio all'apprendimento linguistico sviluppato dal Consiglio d'Europa, denominato educazione plurilingue e interculturale, si basa sul presupposto di non isolare le diverse provenienze linguistiche degli alunni e di favorire la mobilitazione delle loro risorse culturali per affrontare le sfide linguistiche che incontrano nel percorso di apprendimento scolastico. Tale concezione permea, altresì, il processo di accesso alla conoscenza attraverso la lingua di scolarizzazione e di costruzione delle conoscenze nelle varie discipline scolastiche per favorire lo sviluppo e la realizzazione personale e per raggiungere una adeguata preparazione alla vita attiva e all'esercizio della cittadinanza democratica (Turano, 2021).

Tra i documenti di particolare interesse pedagogico per la costruzione della guida metodologico-didattica del progetto Erasmus ALlophone Teacher Academy, si annoverano la Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier, 2016) e Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, & Vollmer, 2016), pubblicata in occasione della Conferenza su “La prise en compte des dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires: équité et qualité en éducation”, tenutasi a Strasburgo nei giorni 14 e 15 ottobre 2015.

Già dalla prefazione di quest'ultimo documento si evince l'importanza dell'argomento trattato: “La padronanza della lingua di scolarizzazione è per gli allievi essenziale per sviluppare le competenze necessarie per il successo scolastico e il pensiero critico. È fondamentale per la partecipazione alla vita delle nostre società democratiche, per l'inclusione e per la coesione sociale”. La guida è stata redatta per favorire l'attuazione dei principi e dei contenuti già presentati nella Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico (CM/REC 2014 5). L'argomento centrale di entrambi i documenti è l'importanza della lingua, sia come specifica materia di studio, sia nelle altre discipline del curriculum scolastico, dove generalmente è sottostimata. In tal senso, la Guida ha l'obiettivo di illustrare le conoscenze e i principi sulla base dei quali si rende necessario incoraggiare la formazione linguistica e l'insegnamento della lingua in tutte le discipline.

Sempre più spesso, la lingua principale utilizzata per l'insegnamento e l'apprendimento non è la prima o la lingua familiare di molti degli alunni che frequentano le scuole nei Paesi dell'Unione Europea, e non solo. Nella Raccomandazione CM/REC (2014)5 è appunto specificato che “per gli apprendenti più vulnerabili, quelli che utilizzano un'altra lingua per la comunicazione ordinaria e, in particolare, per gli apprendenti che provengono da ambienti socio-economicamente svantaggiati, l'acquisizione delle competenze nella lingua di scolarizzazione costituisce la sfida principale” (p. 6). Imparare la lingua dello studio richiede tempi lunghi e la conquista di abilità cognitive di ordine superiore che vanno di pari passo con l'acquisizione del nuovo codice, non più solo ristretto ai bisogni di comunicazione nella vita quotidiana. L'apprendimento dell'italiano come lingua di scolarizzazione comporta passaggi interlinguistici successivi: dall'informale al formale; dai messaggi contestualizzati e all'astrazione e decontestualizzazione; dalla lingua immediata del vissuto quotidiano alle microlingue delle diverse aree disciplinari (Thürmann & Vollmer, 2012).

Che sia importante per gli studenti padroneggiare la lingua delle diverse materie è un assunto condiviso, ma non tutti sono equipaggiati allo stesso modo per affrontare il processo di acquisizione di questa padronanza con conseguenze negative per quanto concerne la qualità e l'equità nell'istruzione. Si possono, ad esempio, considerare a rischio di fragilità linguistica gli alunni che apprendono a scuola in una lingua diversa dalla lingua madre, gli alunni che provengono da contesti svantaggiati e che non hanno familiarità con registri linguistici complessi, i quali potrebbero quindi incontrare maggiori ostacoli nel percorso di apprendimento disciplinare a causa di difficoltà più generali di accesso alla e comprensione della lingua. Educare a usi competenti della lingua è perciò una sfida pedagogica complessa che richiede risposte altrettanto complesse e articolate per garantire a tutti gli studenti il raggiungimento di un elevato livello di competenze linguistiche nei campi discorsivi specifici delle discipline per poter esercitare consapevolmente i diritti civili fondamentali e i doveri di cittadinanza attiva e responsabile anche connessi all'uso appropriato dei mezzi di comunicazione digitale nelle società democratiche.

La lingua svolge un ruolo chiave per accedere alla conoscenza, per comprenderla e co-costruirla grazie alle sue molteplici funzioni: di rappresentazione: esposizione e diffusione di conoscenze stabilite indipendentemente dalla lingua; di mediazione: trasposizione, verbalizzazione, consentendo di passare da un sistema semiotico ad un altro; di interazione: trasformare e consentire gli scambi (discussioni, dibattiti, dispute) tra i produttori di conoscenza e tra i produttori e gli utilizzatori di conoscenza, scambi che possono portare a progressi nella conoscenza; creativa: la creazione di conoscenze, la creazione e la registrazione di conoscenze per iscritto, che sono le due facce di uno stesso processo (Beacco et al., 2016).

Tra le varie funzioni, quella che più spiccatamente evidenzia il nesso tra lingua e conoscenza è la funzione euristica che regola la scoperta e lo sviluppo dei processi di comprensione implicati nell'apprendimento. La funzione euristica consente così di acquisire nuovi saperi, di formulare definizioni in merito, di interpretarli, di metterli in relazione ai saperi pregressi e/o ad altri contesti, di riconfigurare i sistemi di rappresentazione delle conoscenze in un dato dominio o campo semantico. La lingua aiuta quindi a strutturare il pensiero e il ragionamento: ciascuna di queste funzioni è al contempo linguistica e cognitiva poiché accompagna i processi cognitivi appena descritti con verbalizzazioni, argomentazioni, spiegazioni che mettono in evidenza le interconnessioni profonde tra lingua e pensiero.

L'aumento della popolazione scolastica proveniente da un contesto migratorio ha contribuito a rendere le classi italiane più multi e interculturali, stimolando nuove riflessioni sul modo di approcciarsi alla didattica della lingua italiana e delle materie di studio. La nuova realtà delle classi multilingue richiede che i docenti siano preparati sia a insegnare l'italiano come L2 sia a praticare nuovi approcci integrati e multidisciplinari. Gli studenti stranieri si trovano nella doppia difficoltà di apprendere la lingua dell'interazione quotidiana e le lingue del curriculum scolastico (Cummins, 1992). La scuola ha il compito di progettare percorsi incentrati sulle tre principali competenze alla base della padronanza linguistica nell'ottica di ridurre i rischi di difficoltà nell'apprendimento degli alunni stranieri.

La competenza pragmatica: una delle necessità più urgenti per l'allievo straniero consiste nel comprendere e riconoscere le regole di comportamento che governano le interazioni quotidiane nella scuola; la competenza linguistica: l'insegnante di lingua seconda ha il compito di promuovere innanzitutto lo sviluppo della lingua per la comunicazione quotidiana; la competenza metalinguistica: oltre alla competenza linguistica, l'insegnante dovrà promuovere anche la dimensione metalinguistica e metacognitiva, ossia lo sviluppo di conoscenze esplicite sulla lingua seconda e di abilità di studio, che garantiranno l'accesso ai contenuti disciplinari (Brichese 2015).

I due macro-obiettivi ai quali uno studente tende per ottenere il successo scolastico riguardano il raggiungimento di due tipologie di competenza: le Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) e la Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (Cummins, 2008). Per acquisire le prime sono necessari circa due anni di esposizione continua alla lingua della comunicazione, utile all'interazione nella vita quotidiana e poco impegnativa dal punto di vista cognitivo. Per acquisire le seconde è necessario uno studio molto più lungo da parte dello studente straniero, dai cinque anni ai sette anni. Uno studente che interagisce nella vita scolastica con insegnanti e compagni non è necessariamente in grado di affrontare compiti cognitivi complessi e approcciarsi autonomamente alla lingua dello studio (Luise, 2003).

Le linee guida, le direttive e circolari ministeriali sostanzialmente confermano la necessità di migliorare queste tre aree di competenza. Per quanto concerne le azioni già previste dall'ordinamento italiano in materia di intervento linguistico, si annoverano:

Il D.P.R. 31 agosto 1999 n. 394, art. 45. I primi tre punti del decreto affermano con chiarezza alcune linee guida fondamentali: l'iscrizione dei minori stranieri in qualsiasi momento dell'anno indipendentemente dalla regolarità della posizione riguardo al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani; l'equa ripartizione nelle classi degli alunni stranieri; l'inserimento nella classe corrispondente all'età anagrafica².

Il Piano nazionale Elledue, previsto nell'ambito del progetto ministeriale "Scuole aperte", che prevedeva l'organizzazione di moduli di italiano dedicati e interventi linguistici di supporto in collaborazione con gli Enti locali (comuni, province), sotto forma di corsi estivi e moduli di italiano realizzati nei primi dieci giorni di settembre.

Le Linee guida sull'accoglienza e l'inserimento degli alunni stranieri 2006 e 2014 che forniscono indicazioni sulle forme e modalità di valutazione da destinare agli alunni NAI nei primi due anni scolastici dopo l'arrivo.

La direttiva del 27 dicembre del 2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica: approfondisce la nozione di bisogno educativo speciale inteso come svantaggio scolastico derivante da disabilità, disturbi evolutivi specifici, svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale, destinatari di Piani Didattici Personalizzati (PDP).

² Il Collegio dei docenti può deliberare l'iscrizione a una classe diversa in base a specifici criteri (Linee guida, 2014).

La circolare ministeriale 8 del 6 marzo 2013, in cui si fa riferimento agli alunni con Bisogni Educativi Speciali, tra cui quelli che “sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana” e per i quali è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative.

La nota ministeriale del 22 novembre 2013, prot. 2563 spiega le finalità e modalità di utilizzo dei PDP come strumento transitorio che favorisce l’inclusione degli alunni stranieri.

Le Linee guida affrontano il tema dell’accoglienza, della personalizzazione e selezione degli apprendimenti e descrivono l’insieme di adempimenti e provvedimenti attraverso i quali viene formalizzato il rapporto dell’alunno e della sua famiglia con l’istituzione scolastica. I tre settori preposti dalla scuola sono: l’area amministrativa, l’area comunicativo-relazionale, l’area educativo-didattica. L’area amministrativa affronta gli aspetti concernenti: l’iscrizione in qualsiasi momento dell’anno anche per minori senza documenti; la necessità di attivare una ricognizione del progresso scolastico; la richiesta di un certificato attestante gli studi compiuti nel proprio paese o di una dichiarazione del genitore/tutore. L’area educativo-didattica, oltre al già citato aspetto dell’inserimento per età anagrafica dell’alunno neoarrivato, insiste sull’utilità di un accertamento delle competenze e delle abilità per definire l’assegnazione della classe, eventuali slittamenti di un anno in una classe inferiore sono da valutare, sentita la famiglia, in relazione ai benefici che potrebbero arrecare. Sia nelle Linee guida 2006 che 2014 si fa, inoltre, riferimento alla necessità di adottare piani di studio personalizzati che prevedano ore aggiuntive per l’approfondimento linguistico, riconoscendo il diritto degli alunni stranieri neoarrivati di avere un adattamento dei programmi, lavorando su obiettivi minimi di apprendimento e integrando i percorsi curricolari con laboratori per lo sviluppo delle competenze BICS.

Nei documenti programmatici in vigore per il sistema integrato zero-sei e per il primo ciclo di istruzione (MIUR 2012; 2018; MI 2021; 2022), l’apprendimento linguistico è inteso come nucleo centrale di un percorso formativo e di crescita teso a rafforzare le basi culturali di tutti e di ciascuno in una prospettiva sempre più inclusiva e multiculturale. Nel documento MIUR D.M. n. 254 del 16 novembre 2012 Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, al paragrafo Cittadinanza e Costituzione si legge “la lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie” (p. 26). Il successivo documento MIUR D.M. n. 910 Del 16 novembre 2017 Indicazioni nazionali e nuovi scenari estrapola dalle Indicazioni Nazionali (2012) i contributi che le varie discipline offrono allo sviluppo delle competenze di cittadinanza rimarcando la centralità delle lingue quale strumento per la costruzione delle conoscenze e l’esercizio della cittadinanza. Si ribadisce, inoltre, la necessità di inquadrare gli apprendimenti linguistici in una cornice interculturale “all’alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l’educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell’educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l’alterità linguistica e culturale” (p. 9). La prospettiva dell’educazione plurilingue e interculturale rappresenta così una risorsa indispensabile per la valorizzazione delle diversità e per garantire il successo scolastico dei discenti, ed è, quindi, presupposto irrinunciabile per l’inclusione sociale e per la partecipazione democratica di tutti e di ciascuno.

Anche nel D.M. n. 334/2021 Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6 compare un esplicito riferimento alla dimensione interculturale e multilingue che caratterizza l'ecosistema formativo in cui vivono i bambini di oggi. Il documento auspica, sin dalla prima infanzia, il raggiungimento di importanti conquiste in termini di intercultura, come investimento strategico per l'inclusione nella società attuale: "se la dimensione multiculturale è un dato di fatto, la dimensione interculturale è una conquista educativa che richiede la capacità di trasformare una sezione composta da bambini diversi in un'opportunità di conoscenza reciproca, incontro, scambio, cioè in un'esperienza interculturale" (p. 13).

L'attenzione alle esigenze linguistiche dei bambini che provengono da un contesto familiare non italofono caratterizza il D.M. n. 43/2022 Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia in cui, a tal proposito, si legge che nei servizi educativi bisogna offrire ogni giorno "una molteplicità di occasioni e contesti che incoraggiano i bambini, anche quelli che vivono in un contesto familiare non italofono, a sperimentare e perfezionare le proprie competenze lessicali e sintattiche per entrare in relazione con adulti diversi dai genitori e con i compagni [...]. Nei bambini che provengono da famiglie bi- o plurilingue lo sviluppo del linguaggio può apparire rallentato rispetto a quelli che provengono da contesti monolingue, perché le loro competenze sono distribuite tra le due lingue e/o l'input in una delle due lingue può non essere sufficiente" (p. 15).

Gli insegnanti si trovano a promuovere l'educazione linguistica e a facilitare l'apprendimento dell'italiano in un ambiente caratterizzato da diversi repertori linguistici e sociolinguistici nonché dalle inevitabili dinamiche e contaminazioni che si possono registrare tra questi repertori (Santipolo, 2006).

Nel contesto della formazione degli insegnanti, bisogna essere consapevoli del fatto che, tutti i docenti, nel momento in cui trasmettono i contenuti disciplinari, veicolano anche le microlingue delle singole materie: essi agiscono sia come insegnanti della disciplina, sia come docenti di lingua dello studio coniugando, quindi, la didattica dell'italiano L2 con la didattica dell'insegnamento disciplinare. Pertanto, l'italiano che include richiede di poter contare su insegnanti consapevoli di questo delicato compito e adeguatamente formati rispetto ai temi dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 sia per comunicare che per studiare, e della diversità linguistica.

Nei capitoli successivi si affronteranno, nello specifico, le questioni relative alla costruzione del curriculum interculturale e alla progettazione delle Unità di Apprendimento (UdA). Di seguito, si fornisce una tabella di riepilogo dei riferimenti teorici considerati per la progettazione dei percorsi di apprendimento nel protocollo ALTA.

N.	Componenti (Beacco et al., 2016)	Livello	Passi (Trincherò, 2018)	Livello/descrizione
1	Finalità Per quale/i scopo/i gli alunni apprendono	Macro (Nazione, Stato, Regione)	Prendere visione del Profilo delle competenze al termine del I ciclo di istruzione	Macro (nazionale) Profilo, traguardi e obiettivi generali sono contenuti nelle Indicazioni Nazionali
2	Obiettivi/competenze Quali obiettivi/competenze devono raggiungere		Individuare i Traguardi per lo sviluppo delle competenze	
3	Contenuti Che cosa devono apprendere		Individuare gli obiettivi generali di apprendimento collegati ai traguardi	
4	Approcci e attività Come devono apprendere	Meso (scuola) Micro (classe)	Collegare gli obiettivi generali a contenuti ben definiti trasformandoli in obiettivi specifici	
5	Raggruppamenti e luoghi Dove e con chi apprendono		Declinare operativamente gli obiettivi specifici (riferimento ai processi cognitivi)	

6	<p>Tempi</p> <p>Quando apprendono, quanto tempo hanno a disposizione</p>		<p>Definire una sequenza temporale per il raggiungimento degli obiettivi operativi</p>	<p>Meso (scuola)</p> <p>Micro (classe)</p> <p>La formulazione operativa contiene il riferimento ai processi cognitivi che l'alunno deve attivare (descrittori del modello R-I-Z-A di Trichero, 2018).</p>
7	<p>Materiali e risorse</p> <p>Con che cosa apprendono</p>		<p>Definire le attività formative per il raggiungimento degli obiettivi</p>	<p>Meso (scuola)</p> <p>Micro (classe)</p> <p>Le attività sono formalizzate in Unità di Apprendimento (UdA)</p>

8	<p>Ruolo degli insegnanti</p> <p>Come l'insegnante promuove, avvia, organizza e facilita il loro apprendimento?</p>		<p>Elaborare le consegne valutative per verificare il raggiungimento degli obiettivi</p>	<p>Meso (scuola)</p> <p>Micro (classe)</p> <p>Consegne valutative e relative rubriche sono formalizzate in apposite Prove Comuni (PC)</p>
9	<p>Cooperazione</p> <p>Quali tipi di cooperazione, in particolare tra gli insegnanti, sono necessari per favorire e facilitare gli apprendimenti?</p>		<p>Definire il profilo di competenza e/o le rubriche valutative</p>	
10	<p>Valutazione</p> <p>Come valutare le acquisizioni e i progressi compiuti?</p>	<p>da NANO (individuo) a SUPRA (internazionale)</p>	<p>Messa a regime del curricolo e monitoraggio</p>	<p>Meso (scuola)</p> <p>Azioni di monitoraggio per individuare criticità nell'applicazione del Curricolo e definire strategie per superarle</p>

Tab.1: Componenti della pianificazione e passi per la costruzione del Curricolo a confronto (Fonti: Beacco et al., 2016; Trincherò, 2018).

Riferimenti bibliografici

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale. *Italiano LinguaDue*, 8(2).

Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thurmann, E., & Vollmer, H. (2016). Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti. Council of Europe (ed. orig. 2015). Disponibile come n. monografico di *Italiano LinguaDue*, 8(1).

Beacco, J.C., Coste, D., Van De Ven, P.H., & Vollmer, H. (2011). Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricula. *Italiano LinguaDue*, 3(1), pp. 323-323.

Brichese, A. (2015). Valutare e personalizzare gli apprendimenti per gli alunni di madrelingua non italiana attraverso la normativa. *EL.LE*, 4, 1, 115-132.

Circolare Ministeriale (2013). Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica: Indicazioni operative, 8. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione.

Colaiuda, C. (2019). Le politiche linguistiche del Consiglio d'Europa. Per una didattica del plurilinguismo. Roma: Aracne.

Consiglio d'Europa (2011). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale, disponibile da: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1928/2181>.

Consiglio d'Europa (2014). Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico, versione italiana a cura di Edoardo Lugarini, in *Italiano LinguaDue*, 6, 2, 1-18, disponibile da: <https://rm.coe.int/16806acc1b>.

Cummins, J. (1992). Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement. In P.A. Richard-Amato, & M.A. Snow (eds), *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers* (pp. 16-26). New York: Longman.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B.V. Street, & N.H. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education*. 2 ed. (pp. 71-83). New York: Springer Science.

Direttiva Ministeriale (2012). Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per l'Istruzione.

Direttiva Ministeriale n. 2563 (2012). Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali: A.S. 2013/2014: Chiarimenti. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per l'Istruzione.

Little, D. (2010). The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Luise, M.C. (2003). L'italiano per lo studio e per il successo scolastico. In: M.C. Luise, (Ed), Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi, vol. 1. Perugia: Guerra.

MI (2022). Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori.

MIUR (2014). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, disponibile da:
http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.

Santipolo, M. (2006). Aspetti sociolinguistici dell'immigrazione in Italia e alcune considerazioni glottodidattiche. In M. Santipolo, (Ed.), L'Italiano, contesti di insegnamento in Italia e all'estero. Torino: UTET.

Thürman E., Vollmer H., & Pieper I. (2010), Languages of schooling: focusing on vulnerable learners. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Thürmann, E., & Vollmer, H. (2012). Lingua (e) di scolarizzazione e apprendenti vulnerabili. Italiano LinguaDue, 4(2), pp. 131-183.

Turano, A. (2021). Lingua di scolarizzazione, equità e qualità nell'istruzione e successo scolastico. Note a margine della Raccomandazione CM/Rec (2014) 5 del Consiglio d'Europa. Italiano a scuola, 3, 411-426.

LA RELAZIONE EDUCATIVA CON GLI ALUNNI PROVENIENTI DA CONTESTI MIGRATORI

di Vito Domenico Casamassima

Introduzione

La relazione educativa è alla base di ogni metodologia pedagogica volta al processo di apprendimento. Senza relazione educativa non può esserci alcun metodo che possa produrre apprendimento. Tutto ciò è ancor più vero quando si lavora in situazioni di disagio educativo: le tecniche per fronteggiarle sono le più disparate³, ma senza una buona relazione educativa queste non produrranno nulla. Nemmeno questa guida avrebbe senso se, alla base delle tecniche ivi contenute, non si sia instaurata la giusta relazione educativa con l'alunno straniero.

Il presente lavoro vuole approfondire la dimensione della relazione educativa più funzionale all'inclusione scolastica degli alunni a contesto migratorio. In particolar modo soffermarsi sulla fase iniziale di questa relazione, quella della presa in carico del bisogno dell'alunno immigrato.

L'insegnante come base sicura per una pratica dell'alfabetizzazione relazionale

L'immigrazione è un'esperienza che ha un grande impatto nel vissuto umano, sia emotivamente che psicologicamente. Ancor di più per quelle persone costrette a scappare dagli orrori della guerra. Il disagio emotivo vissuto da questi migranti non è solo quello dovuto al viaggio, spesso dolorosissimo, ma anche quello del complicato processo di adattamento al nuovo ambiente culturale. Questa fase di acculturazione può generare stress, che a sua volta può ostacolare il processo di integrazione e lo sviluppo delle abilità sociali (Caqueo-Urizar et al., 2021).

Secondo Pratt-Johnson (2015), i fattori di stress che incidono maggiormente sono quelle di adattamento a una nuova struttura culturale, che può mettere a dura prova le relazioni tra genitori, parenti e figli. Inoltre, gli immigrati devono affrontare pressioni sociali, nonché pregiudizi e discriminazioni da parte dei compagni di classe. Spesso devono anche far fronte alla disillusione dovuta alla mancanza di congruenza tra aspettative e realtà (Rogers-Sirin, Rice, & Sirin, 2014). Nelle scuole, le esperienze emotive dei bambini immigrati possono trovare un supporto adeguato nei loro insegnanti.

³ Il rinforzo positivo, ad esempio, quale strategia ampiamente diffusa nei contesti scolastici, non avrebbe senso se prima non si è instaurata una buona relazione e familiarizzazione con l'alunno

La competenza chiave per poter entrare in relazione con queste tipologie di alunni è la capacità di saperlo accogliere e ascoltare. Essere per lui una base sicura⁴ cui affidarsi, può svilupparsi solo se si ha la capacità di saper entrare in empatia con le emozioni che egli vive, emozioni che potrebbero essere espresse a scuola con i più disparati comportamenti anche bizzarri. Un bambino che ha vissuto gli orrori della guerra e crisi sociali nel paese d'origine, sarà probabilmente un alunno che avrà maggiore difficoltà nel chiedere aiuto e a fidarsi dei compagni e del proprio insegnante. L'insegnante ha quindi un ruolo centrale nel modificare l'idea che il bambino si è costruito dell'altro e in generale delle relazioni, favorendo così il suo sentirsi aiutato e accolto nonché sentirsi più sicuro di sé stesso (Lorito, Massaro, Di Maria; Sabol, Pianta, 2012). Il bambino straniero che acquisisce sicurezza nella relazione educativa con il proprio insegnante sarà più motivato ad inserirsi nel gruppo classe e sentirsi protetto rispetto alle difficoltà scolastiche (Sabol, Pianta, 2012). Diversi sono stati gli studi e le ricerche che hanno affermato il ruolo centrale che ha lo sviluppo socio-emotivo nel contribuire allo sviluppo cognitivo e quindi dell'apprendimento (Commodari, 2013). L'alunno straniero che sa di poter contare su un adulto di riferimento in grado di accoglierlo, potrà sviluppare il giusto senso di sicurezza, migliorare la propria autostima e gestire meglio le proprie emozioni. Il processo di apprendimento è fortemente influenzato dalle emozioni e dalle relazioni vissute dagli alunni in classe (Verschueren, Koomen, 2012). L'alunno immigrato deve percepire che non è solo nel gestire le sue difficoltà, ma che vi è una "base sicura" su cui poter contare. Spesso gli insegnanti tendono a relegarsi, in modo difensivo, ad esercitare il proprio ruolo nella didattica tralasciando gli aspetti educativo-relazionali (Giannotti, Filosofi, 2018). Per questo è bene considerare il costrutto teorico dell'attaccamento per migliorare le competenze relazionali degli insegnanti e sostenerli nel loro ruolo di "base sicura" per i propri alunni (Gianotti, Filosofi, 2018). Un docente che sa essere una base sicura per i propri alunni, soprattutto per quelli con disagio educativo come i migranti, rappresenta la prima fonte di prevenzione dei comportamenti problema in classe. Questo insegnante è tale se imposta un'adeguata relazione educativa con i propri allievi, utilizzando la giusta sensibilità ed espressività emotiva al fine di guidare le interazioni sociali (Hamann D.L., Lineburgh N., Paul S., 1998).

Il contesto scuola e il disagio degli insegnanti dinanzi al bisogno educativo degli studenti immigrati

⁴ Il concetto di **base sicura** è stato elaborato da **John Bowlby** nel 1969, osservando il comportamento dei macachi e quello dei bambini nei primi mesi in cui notò la presenza di schemi di comportamento identici. In particolare, verificò come la madre, e la relazione con lei, fornisce al bambino la **base sicura** dalla quale può allontanarsi per esplorare il mondo e farvi ritorno.

Dove se non a scuola gli studenti stranieri possono sperimentare i primi processi di integrazione. È qui, infatti, che l'eterogeneità delle classi ha un impatto profondo sull'esperienza educativa degli studenti (Zoletto, 2017). Il contesto scolastico rappresenta un ambiente privilegiato di incontro tra culture migranti e autoctone, dove è possibile lo sviluppo del processo di acculturazione (Berry, 2005). È a scuola che gli studenti dei diversi ambienti culturali si confrontano nelle loro differenze e generano quella società multiculturale utile al rispetto reciproco (Berry, 2005). L'esperienza scolastica rappresenta un fattore importante nel promuovere l'adattamento dei bambini a nuovi contesti sociali e culturali. Gli insegnanti rappresentano i promotori del benessere dei bambini immigrati, poiché possono agevolare (ma a volte ostacolare) l'integrazione positiva dei bambini e degli adolescenti immigrati (Berry, & Vedder 2015). È possibile una facilitazione quando viene creata un'adeguata relazione tra educatore e studente. Se questa è positiva, il sostegno di figure adulte di riferimento e l'interazione sociale con i bambini nativi rappresenta un sostegno per i giovani che vogliono costruirsi un futuro nel loro nuovo paese (Berry, & Vedder, 2015). Invece, rapporti sbagliati con i compagni di classe e con gli insegnanti possono portare al fallimento. Il che significa aumento del rischio di un futuro avverso. Gli insegnanti sono, quindi, fondamentali nel processo di integrazione dei bambini immigrati: devono essere consapevoli di questo e, quindi, ampliare le loro competenze relazionali, al fine di promuovere un clima di giustizia sociale (Jokikokko e Uitto, 2016). Gli insegnanti oltre a favorire l'inserimento degli studenti migranti in un nuovo contesto educativo, devono anche lavorare con la classe per sostenere e incoraggiare la comunicazione interculturale e il rispetto reciproco. Un approccio inclusivo coinvolge tutti: sia l'insegnante che la classe (Grimes, 2014), poiché il ruolo dell'insegnante è quello di adottare una relazione significativa con lo studente e incoraggiare così, un comportamento inclusivo in classe. A tal proposito, con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e le successive circolari ministeriali, si è cercato di tutelare questi alunni con Bisogni Educativi Speciali garantendo loro il diritto di accedere a un apprendimento personalizzato (anche mediante protocolli appositi di cui la scuola si dota). Il fine è dunque quello di permettere ai ragazzi di svolgere le attività didattiche secondo le modalità e i tempi a loro più consoni attraverso la strutturazione di piani didattici personalizzati. Quindi, la tematica è stata incentrata principalmente nel mettere al centro la richiesta di personalizzazione degli apprendimenti dell'alunno straniero. Ma vi è una dimensione nell'attività educativa con bambini migranti che rende protagonisti anche gli insegnanti: "insegnante come facilitatore sociale" (Rogers, Russel, 2012). Nell'ambito di questa dimensione vi è tutto un bisogno da parte dell'insegnante che spesso si dà per scontato o che comunque si ritiene dovrebbe appartenere al bagaglio delle competenze del docente. Ciò così non è, o almeno non lo è sempre! Ecco perché spesso si sente parlare di insegnante in grado di riuscire a gestire un bisogno educativo di un alunno, ma che un altro insegnante, stessa classe, no. Perché? Perché non esiste solo un bisogno educativo, ma per ogni bisogno dell'alunno vi è un disagio educativo più o meno importante che un insegnante vive. Ma cosa s'intende per disagio educativo dell'insegnante? Il disagio educativo è quello che il docente vive di riflesso al bisogno educativo del proprio alunno. Questo può essere molto lieve, perché l'insegnante è attrezzato pedagogicamente a fronteggiarlo, ma può risultare molto forte quando incontra docenti che non hanno le giuste competenze pedagogiche per gestirlo. Allora, quale soluzione? Formarsi e attrezzarsi delle giuste competenze pedagogiche utili a divenire per gli alunni la "base sicura" cui fare riferimento a scuola e fronteggiare così, il disagio educativo vissuto dal

docente dinanzi al bisogno educativo dello studente allofono. La competenza pedagogica base per favorire questa inclusione è l'ascolto, quello utile all'instaurare la giusta relazione con l'alunno immigrato. Senza l'ascolto non vi è un bisogno, senza un bisogno non vi può essere personalizzazione, senza personalizzazione verrebbe a mancare il successo formativo dell'alunno straniero.

L'ascolto autentico

Affinché si sviluppi la “base sicura” e ci sia la giusta relazione educativa tra insegnanti e alunni, la principale risorsa da attivare è lo sviluppo della capacità di ascolto: l'ascolto come recettività, come manifestazione di disponibilità non solo di tempo, ma anche disponibilità ad accettare e a fare spazio all'alterità della comunicazione del bambino; ascolto come legittimazione dei sentimenti, come espressione di vicinanza emotiva, in grado di mettere a suo agio l'interlocutore; “ascolto attivo”, capace di andare empaticamente in esplorazione dell'altro per condividere e per comprendere prima di giudicare; ascolto come impegno difficile, che richiede da parte dell'adulto il continuo riconoscimento dei propri limiti e delle possibili barriere all'ascolto frapposte alla comunicazione con i bambini. Rivolgere in modo attento e adeguato la nostra consapevolezza a ciò che “io sento” e a ciò che “l'altro sente” costituisce un atteggiamento, una “regola grammaticale”, di fondamentale importanza per gestire in modo sano la relazione educativa (Pietri A. Cavalleri, 2007).

L'ascolto autentico esige accettazione, coinvolgimento, partecipazione e riconoscimento. Presuppone due modalità fondamentali di ascolto: l'ascolto critico e l'ascolto empatico. L'ascolto critico è centrato al costrutto logico sul ciò che viene detto e l'ascolto empatico esplora le motivazioni e l'implicito di ciò che il bambino esprime. In questo modo si possono evitare gli errori di valutazione dovuti ad un ascolto ipercritico o iperempatico. Nell'ascolto ipercritico, infatti, vi è giudizio su quanto osservato con conseguente eccesso di distanza dalla situazione osservata. Al contrario, nell'ascolto iperempatico vi è eccesso di vicinanza che può sfociare in compiacenza o in comportamenti azzardati su quanto osservato.

L'osservazione partecipe e l'ascolto emotivo

L'insegnante, come ogni professionista dell'infanzia, dovrebbe, oltre che saper ascoltare, anche “sapere” osservare il bambino straniero e la sua famiglia in modo adeguato al fine di poter creare per lui la “base sicura” su cui poggiare la relazione educativa. Pertanto, è auspicabile che conosca i principi fondamentali di una particolare tecnica, quella dell'osservazione partecipe che, insieme all'ascolto emotivo, costituisce un fondamento della buona operatività nello sviluppo del divenire quella “base sicura” funzionale alla relazione educativa con l'alunno immigrato.

La strategia dell'osservazione partecipe e dell'ascolto emotivo va sempre tenuta in considerazione da chi intende prestare attenzione ai bisogni “dell'altro” per fornire risposte adeguate, soprattutto quando si tratta di bambini bisognosi come gli alunni immigrati.

L'osservazione partecipe può essere messa in atto attraverso quattro fasi principali:

sospendere le aspettative e il giudizio: se si osserva con pregiudizio si rischia di interpretare in modo distorto il comportamento del bambino.

osservare quanto accade: osservare i comportamenti, i giochi, le espressioni del bambino, ecc. al fine di raccogliere elementi utili per le azioni successive.

astenersi da forme immediate di intervento: il tempo di osservazione non è definibile a priori, è importante comunque non intervenire rapidamente sulla base solo di sensazioni e movimenti istintivi.

ascoltare le emozioni attivate da quanto osservato, ossia: entrare in contatto con le proprie emozioni attivate da quanto si sta osservando (ad es. tristezza per il bambino che non socializza con nessuno); entrare in contatto con le emozioni del bambino (ad es. paura, ansia, vergogna ecc.) cercando di contenere e mantenere distinti i due aspetti. È importante per gli insegnanti rimanere nello stato emotivo attivatosi solo quanto basta per comprendere ciò che accade, evitando di essere completamente presi da emozioni sgradevoli che bloccherebbero l'offerta di aiuto al bambino.

È possibile capire se le nostre azioni sono state efficaci osservando la reazione dell'altro. Una maggiore ansia e una reazione aggressiva da parte del bambino, a seguito dell'intervento dell'insegnante obbligano a considerare se l'osservazione partecipe sia stata efficace o meno.

Ponendosi in una posizione di osservazione e di ascolto partecipe del bambino l'insegnante può:

individuare le caratteristiche specifiche del bambino e il suo stile di attaccamento attraverso cui stabilire con lui una buona relazione;

permettere al bambino di "fidarsi" e percepire l'altro come "base sicura" a cui fare riferimento nei momenti di difficoltà, alimentando una maggiore disponibilità alla trasformazione degli aspetti problematici;

costituire per il bambino una risorsa preziosa a cui fare riferimento, facilitandolo ad esprimere le proprie emozioni ed esperienze e fare una richiesta di aiuto diretta o indiretta;

trasmettere al proprio alunno i contenuti didattici nonostante le difficoltà emotive;

trasmettere a tutto il gruppo classe quanto centrale sia sempre l'ascolto che viene posto ai loro bisogni, assicurandoli rispetto alla possibilità, che ciascuno, al momento opportuno, riceva l'attenzione di cui necessita.

Vivere l'esperienza di un adulto attento e disponibile facilita nel gruppo classe lo svilupparsi di un atteggiamento analogo, con evidenti ritorni positivi. L'osservazione partecipe è uno strumento centrato sulle competenze di chi lo applica e sul proprio assetto emotivo e che può essere utilizzato non solo con il bambino allofono ma in ogni relazione (quindi anche con il gruppo classe, i genitori, i colleghi, ecc.).

Conclusioni

L'insegnante come base sicura, che sappia usare la tecnica dell'ascolto autentico e l'empatia, rappresentano le condizioni necessarie utili a poter sviluppare la giusta relazione educativa con bambini bisognosi, quanto di apprendimento linguistico che di sicurezza sociale. Da qui sarà possibile poi, mettere in atto le diverse attività di educazione interculturale volte all'inclusione degli alunni stranieri. Se da un lato, gli insegnanti sembrano percepire l'aumento degli studenti migranti nelle scuole come fattore positivo (Conti, Di Patrizio, & Quattrocioni, 2016), dall'altro, segnalano però la mancanza di sostegno da parte del Ministero italiano dell'Università e dell'Istruzione nella giusta formazione professionale utile ad affrontare le sfide della classe multietnica. È quindi nella formazione dei docenti che, le competenze relazionali prima e interculturali dopo, possono svilupparsi. Una formazione specifica avrebbe un impatto evidente nel migliorare l'inclusione dei migranti a scuola. Secondo Jokikokko e Uitto (2016) è importante che gli insegnanti siano inseriti in un processo di apprendimento permanente per la gestione delle classi multietniche. In questo modo sarà possibile fornire ai docenti spazi di crescita professionale per la condivisione di buone prassi nell'inclusione scolastica degli studenti migranti, anche in una prospettiva internazionale. Quindi, l'obiettivo finale, risulta essere quello di strutturare interventi formativi, per accrescere le competenze in termini di attaccamento (Belfiore, Talarico, 2018), ascolto autentico, empatico (Giannotti, Filosofi, 2018) e interculturale.

Riferimenti bibliografici

Belfiore, R., & Talarico, A. (2018). Il circolo della sicurezza a scuola: genitori e insegnanti sicuri. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 380-395.

Berry, J. W. (2005). Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697–712.

Berry, J. W., & Vedder, P. (2015) Adaptation of Immigrant Children, Adolescents, and Their Families. In U. Gielen & J. Roopnarine (Eds.), *Childhood and Adolescence: Cross-Cultural Perspectives and Applications* (2nd edition) (pp. 321-346). New York: Praeger.

Bowlby, J. (1969). *Attaccamento e perdita*, vol. 1: L'attaccamento alla madre. Tr. it. Boringhieri, Torino.

Caqueo-Urizar A, Urzúa A, Escobar-Soler C, Flores J, Mena-Chamorro P, & Villalonga-Olives E. (2021).

Cavaleri Pietro A. (2007) *Vivere con l'altro per una cultura della relazione* pp. 15 -16

Commodari, E. (2013). *Preschool teacher attachment and attention skills*. SpringerPlus, 2(1), 673.

Conti, C., Di Patrizio, F., & Quattrociochi, L. (2016). L'integrazione vista dagli insegnanti. Alcuni risultati dell'indagine ISTAT sulle seconde generazioni. In M. Santagati (Fondazione ISMU) & V. Ongini (MIUR). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014-2015*. Milano: Fondazione ISMU.

Giannotti, M., & Filosofi, F. (2018). Il bambino triangolato: l'attaccamento come ponte tra genitorialità e istituzione educativa per un nuovo spazio d'incontro. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 423-434.

Grimes, P. (2014). *Teachers, inclusive, child-centred teaching and pedagogy. Webinar 12-Companion technical booklet*. New York: United Nations Children's Found (UNICEF).

http://www.inclusiveeducation.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_12.pdf (ver. 28.11.2023).

Hamann D.L, Lineburgh N., Paul S., 1998, 'Teaching effectiveness and social skill development', *Journal of Research in Music Education*, vol. 46, no. 1, pp. 96-98

Jokikokko, K., & Uitto, M. (2017). The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 15– 29.

Lorito, L., Massaro, M. T., & Di Maria, F. *La scuola come rete affettiva e relazionale: riflessioni intorno alla relazione educativa*.

Pratt-Johnson, Y. (2015). Stressors experienced by immigrant and other non-native English-speaking students in U.S. schools and their families. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 24(3), 140–150.

Rogers, Russel (2012) "Un rivoluzionario Silenzioso"

Rogers-Sirin, L., Rice, P., & Sirin, S. R. (2014). Acculturation, acculturative stress, and cultural mismatch and their influences on immigrant children and adolescents' well-being. In R. Dimitrova et al. (Eds.), *Global Perspectives on Well-Being in Immigrant Family Research* (pp. 11-30). New York: Springer Science+Business Media

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231.

Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14(3), 205-211.

Zoletto, D. (2017). Contesti eterogenei. Diverse environments. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera.

CURRICOLO DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE E CITTADINANZA GLOBALE VERSO LA COSTRUZIONE DI AMBIENTI INCLUSIVI

di Anna Tataranni

Costruire un'identità plurale: dalla diversità all'incontro

Nella attuale società nella quale il locale coincide con il globale e la contemporaneità è liquida, rarefatta, tendenzialmente anomica, sono presenti ibridazioni culturali, nuove dimensioni identitarie, nuovi nomadismi, nuove idee di collettività e di cittadinanza, complesse, decostruite, ricostruite e nutrite da molteplici appartenenze ove, ineludibile è, però, la sfida a ricercare il benessere, l'inclusione e la appartenenza/partecipazione di ciascuno. In questo scenario complesso, educare alla cittadinanza globale, in linea con quanto stabilito dall'UNESCO (1948), implica la necessità di:

“un'educazione che nutre rispetto per tutti, costruendo un senso di appartenenza a un'umanità comune che aiuta gli studenti a diventare cittadini globali responsabili e attivi. Incoraggia gli studenti di tutte le età ad assumere ruoli attivi per affrontare e risolvere sfide locali e sfide globali, a diventare collaboratori proattivi per un mondo più pacifico, tollerante, inclusivo e sicuro che sottende diversità culturale e tolleranza, uguaglianza di genere e diritti umani, pace e non violenza”.

Ciò comporta imparare a comprendere l'altro, in primo luogo riconoscendolo e dandogli voce, consentendo una piena partecipazione ai percorsi educativi scolastici, nonché ai contesti non formali e informali, dove si costruiscono spazi identitari collettivi imparando a mediare tra diverse posizioni e a costruire forme dialogiche di incontro, dove la pratica del dialogo (Todorov, 2009)

“deve rispondere ad una duplice esigenza. Da un lato riconoscere la differenza delle voci impegnate nello scambio, senza prestabilire che una delle due costituisca la norma e l'altra rappresenti una deviazione, o un'arretratezza, o una cattiva volontà. Se non si è disposti a mettere in discussione le proprie convinzioni e le proprie certezze, a porsi provvisoriamente nella prospettiva dell'altro – a rischio di constatare che, in quest'ottica, costui abbia ragione –, il dialogo non può avvenire”.

Un progetto educativo di cittadinanza è uno spazio che non è mai solo fisico, ma soprattutto antropologico (Augè M.,1993) costituisce un terreno fertile per lo sviluppo di sentimenti di partecipazione e azione, di un sentire comune verso forme sociali del vivere, in cui tutti si riconoscono parte integrante e interagente. Per il conseguimento di tali obiettivi, centrale è il ruolo della scuola quale spazio generativo di formazione, di trasformazione, di progettualità pedagogica e di ricomposizione del tessuto sociale eterogeneo e frammentato che richiede la costruzione, sperimentazione e negoziazione costante di una progettualità educativa che porti verso un'"etica della diversità" (Granata, 2018).

In tale contesto, l'educazione interculturale viene considerata l'approccio migliore per promuovere il dialogo, favorire una mentalità aperta (Pescarmona, 2021), in grado di “aprire frontiere per valicare confini”, operare “nei nostri confini mentali, negli steccati del nostro sguardo” (Agostinetto, 2022, p. 30), sostenere lo sviluppo di un pensiero capace di decentrarsi, predisponendo luoghi adatti per costruire un'identità plurale (Susi, 1999; Portera, Grant, 2011; Fiorucci, 2020).

Orientamenti interculturali, curriculum e scuola

Rispetto a tale dimensione “il contesto scolastico [è] un luogo di incontro tra l'italiano, i dialetti, le lingue di studio e le lingue di origine, di cui sono portatori gli alunni di origine italiana, nonché i “nuovi italiani” che popolano le nostre classi” (Vedovelli, 2017).

In tale dimensione risulta evidente la sfida presente nella scuola italiana del

“lavorare con le lingue e sulle lingue come via per garantire i diritti di cittadinanza [...] Operare con una lingua, materna o seconda o straniera, ha sempre a che fare con la pluralità. Ogni lingua, se viva, porta in sé il germe della diversità e gli individui sono in diversa misura plurilingui, sebbene il diverso configurarsi delle loro risorse idiomatiche non sempre sia riconosciuto come fattore positivo dalla società e dalla scuola” (Ferrerri 2015).

L'educazione linguistica dovrebbe pertanto essere impartita in modo da permettere agli studenti di dominare le lingue di istruzione, le lingue straniere e le lingue che portano con sé (regionali, minoritarie, del paese d'origine, ecc.).

In relazione a ciò, con il D.L. "Scuola" del 24 maggio 2024, concernente “Disposizioni per favorire l'integrazione degli studenti stranieri”, le classi che presentano un numero di studenti stranieri neoarrivati in Italia pari o superiore al 20%, con difficoltà nella comprensione della lingua italiana, avranno la possibilità, a partire dall' a.s. 2024/25, di beneficiare della presenza di un docente specializzato in L2, nonché di accedere a specifici progetti PON mirati al potenziamento dell'apprendimento della lingua italiana (L2).

Certamente, l'educazione interculturale non si limita alla norma che prevede l'impiego nelle classi di personale specializzato in L2, appartenente alla classe di concorso A-23 “Lingua italiana per discendenti di lingua straniera”, introdotta dal DPR 19/2016; essa richiede un approccio educativo più ampio, che consideri la scuola come una comunità educante il cui compito non è solo quello di “insegnare ad apprendere”, ma anche di “insegnare a essere”.

“L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere” (Indicazioni nazionali 2012).

Diviene dunque cruciale integrare e valorizzare questa diversità in una prospettiva partecipativa, consapevoli che il coinvolgimento e il senso di appartenenza sono fondamentali per promuovere l'inclusione. Tale processo non avviene spontaneamente, poiché i rapporti tra le diverse identità sono spesso influenzati da concezioni implicite (Bugno, 2022), segnati da "differenziali di potere" (Cohen, 1994), compromessi dalle disuguaglianze che possono trasformarsi in iniquità. È un processo che richiede una pianificazione e una progettazione attente.

L'approccio interculturale specifico e la solida competenza pedagogica necessaria (Deardoff, 2009; Barrett et al., 2014; Portera e Milani, 2019), che situano epistemologicamente l'interculturale all'interno della pedagogia generale (Portera, 2007; Milan, 2007; Agostinetto, 2008), devono manifestarsi nella pratica quotidiana dell'educazione attraverso la creazione di contesti e percorsi inclusivi per tutti, seguendo un framework teorico di matrice ecosistemica (Bronfenbrenner, 1979) volto alla promozione di processi formativi partecipativi e inclusivi.

Questa prospettiva implica, da un lato, la concezione di un curriculum orientato a sviluppare conoscenze, abilità e competenze di base che siano significative, stabili, sistematiche, interconnesse, trasferibili e contestualmente rilevanti (Domenici, 2009); dall'altro, richiede l'adozione di lenti multiple, caleidoscopiche, interpretative quale postura essenziale nella mediazione didattica e nella selezione dei mediatori (Damiano, 2013), delle strategie e delle proposte operative da implementare nelle classi.

In tale contesto, nella scuola, il ruolo del curriculum, di cui al D.M. 234 del 26 giugno 2000, contenente l'insieme delle esperienze di apprendimento progettate, attuate e valutate da una comunità scolastica per il perseguimento di obiettivi formativi esplicitamente espressi, diviene fondamentale.

La sfida posta dalla prospettiva interculturale al curriculum si esplicita in una sua radicale ridefinizione, traslando da un approccio disciplinare a uno incentrato sul dialogo interdisciplinare che è anche interculturale.

Il curriculum viene così ad articolarsi in due momenti e modalità del fare scuola fra loro complementari: la vita nella classe che, in un contesto interculturale, favorisce la comprensione e l'apprezzamento delle diverse prospettive, consente agli studenti di sperimentare nuove relazioni interpersonali creando un ambiente di apprendimento collaborativo dove tutti possono contribuire e imparare reciprocamente rendendo il contesto culturale e sociale elemento chiave del processo educativo; progetti di impegno sociale, sempre più diffusi nelle scuole, che permettono agli studenti di affrontare problemi reali presenti nel loro contesto di vita, sviluppando competenze culturali e sociali anche attraverso l'approccio pedagogico dell'Intercultural Service Learning nel quale l'ambiente diviene un contesto vivo di apprendimento, ossia un laboratorio nel quale gli studenti possono sperimentare le conoscenze acquisite in classe per contribuire al benessere della comunità.

Tale prospettiva va a rafforzare la visione delineata negli "Orientamenti interculturali" (MIUR, 2022), che invitano a

“promuovere l’incontro e favorire occasioni di confronto e conoscenza reciproca, per facilitare il passaggio da una situazione di multiculturalità, con la semplice convivenza fra diverse culture, ad un’autentica situazione di interazione, accettazione e scambio. L’approccio interculturale è un modo per rispettare e valorizzare la diversità alla ricerca di valori comuni che permettano di vivere insieme”.

Il documento aggiorna e attualizza le precedenti Linee guida per l’integrazione degli alunni stranieri del 2014, proponendo modalità organizzative e indicazioni operative atte a promuovere l’inclusione di ogni studente e studentessa; sottolinea la necessità di dedicare maggiore attenzione ai giovani adulti e ai minori stranieri non accompagnati con scarsa alfabetizzazione anche nei loro paesi di origine, promuovendo azioni di accoglienza e integrazione più incisive e flessibili anche attraverso una sinergia più efficace tra scuola e Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti (CPIA).

Quale curriculum per una scuola interculturale?

Nella società complessa, plurale, multidimensionale quale quella in cui viviamo, la progettazione del curriculum interculturale rappresenta, uno dei compiti principali di cui gli insegnanti devono occuparsi. Il passaggio dalla scuola dei programmi alla scuola delle indicazioni ha trasformato il curriculum in uno degli strumenti più rilevanti, non solo per la pianificazione educativa e didattica, ma anche per l’esplicitazione del progetto formativo della scuola e dei principi che devono guidare l’attività dei singoli docenti. Come affermano le Indicazioni Nazionali del 2012:

“il curriculum di istituto è espressione della libertà d’insegnamento e dell’autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l’identità dell’istituto. La costruzione del curriculum è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l’innovazione educativa [...]. A partire dal curriculum di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee” (MIUR, 2012: 18). Il curriculum così concepito si configura come uno strumento didattico che consente di sviluppare l’azione della classe (Rossi, 2011), integrato in un progetto di istituto che si focalizza su "un allievo storico, cosperso di propri segni antropologici e sociali, linguistici, logici, valoriali" (Frabboni, 1992, p. 63). Esso, orientando le scelte e le decisioni del docente prima e durante l’insegnamento, diventa un percorso che dà forma al "reale" dell’azione didattica, impregnata di scelte epistemologiche ed etiche, per creare una visione prospettica del cittadino di oggi e di domani, insieme alle competenze che dovrà manifestare in molteplici situazioni. Una tale visione del curriculum richiede di considerare l’epistemologia della disciplina incorporata in ogni attività, per giungere a una sintesi caleidoscopica in cui il micro (la classe) rappresenti una parte della macro (la visione globale e longitudinale del percorso didattico), mantenendo il suo significato istruzionale ed educativo. Per rendere realistica questa prospettiva, risulta necessario abbandonare una visione lineare e deduttiva del curriculum promuovendo una concezione dello stesso come processo, in cui la ricerca didattica degli insegnanti possa svilupparsi in uno spazio adeguato.

La costruzione di un progetto di educazione interculturale richiede una riflessione e una revisione non soltanto del curricolo esplicito, ossia di tutti quegli aspetti tangibili che definiscono il percorso educativo e didattico avviato e condotto attraverso l'intenzionalità dei saperi, ma anche del curricolo implicito, costituito dagli aspetti meno tangibili della relazione educativa e, tuttavia, ugualmente agenti nella definizione dello stesso. In particolare, la costruzione di quest'ultimo è determinata dall'insieme di credenze, memorie, affetti, antinomie degli insegnanti che risultano fortemente connessi con il loro agire didattico (Perla, 2014). È proprio su questo piano sommerso e sottosoglia che agiscono gli effetti distorsivi. Pertanto, al fine di evitare che tali dimensioni finiscano per determinare in modo pervicace l'agire dei docenti senza che essi ne siano pienamente consapevoli, è necessario indagarli, farli emergere, renderli palesi attraverso una formazione mirata, per condurre un lavoro di decostruzione degli stessi e dei loro meccanismi di attivazione.

Come integrare i temi interculturali e l'attenzione alla diversità linguistica nel curricolo comune? Come trasformare il multilinguismo urbano e il bilinguismo individuale in un punto di forza e un'opportunità per tutti? La Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale (Consiglio d'Europa 2016), destinata alle scuole di tutta Europa, offre un supporto per combinare educazione interculturale e attenzione alla diversità linguistica.

Costruire un curricolo interculturale

Conferire al curricolo un approccio interculturale non implica semplicemente aggiungere riferimenti a culture diverse o tradizioni differenti (Santarone, 2012). Si tratta piuttosto di adottare una prospettiva inclusiva che si svolge a diversi livelli del sistema educativo. Dal livello "macro" che garantisce l'unitarietà del sistema di istruzione di un Paese; a quello "meso" che rappresenta il cuore del Curricolo all'interno del piano triennale dell'offerta formativa di ogni istituzione scolastica; a quello "micro", concernente la singola classe, dove la progettazione del curricolo guida e definisce l'azione didattica del docente, tenendo conto dello statuto epistemologico delle discipline insegnate, dei modelli pedagogici adottati e della progettazione di istituto.

Indipendentemente dal grado di centralizzazione della politica curricolare (livello macro), la singola scuola (livello "meso") e gli insegnanti (livello "micro") rivestono un ruolo cruciale nell'attuazione del curricolo.

Di seguito una tabella esplicativa (fig. 1) tratta dalla Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale (2016), ove sono esplicitate le componenti di una pianificazione curricolare secondo un approccio centrato sullo studente.

COMPONENTI		LIVELLO PIÙ FREQUENTEMENTE DETERMINANTE
1. Finalità	Per quale/i scopo/i gli allievi apprendono?	MACRO (nazione, regione) stato,
2. Obiettivi/competenze	Quali obiettivi devono raggiungere / sono loro assegnati?	
3. Contenuti	Che cosa devono apprendere?	
4. Approcci e attività	Come devono apprendere?	
5. Raggruppamenti e luoghi	Dove e con chi apprendono?	
6. Tempi	Quando apprendono? Quanto tempo hanno a disposizione?	
7. Materiali e risorse	Con che cosa apprendono?	
8. Ruolo degli insegnanti	Come l'insegnante promuove, avvia, organizza e facilita il loro apprendimento?	
9. Cooperazione	Quali tipi di cooperazione, in particolare tra gli insegnanti, sono necessari per favorire e facilitare gli apprendimenti?	
10. Valutazione	Come valutare le acquisizioni e i progressi compiuti?	da NANO (individuo) a SUPRA (internazionale)

Fig 1. – Le componenti della pianificazione curricolare. Consiglio d'Europa. Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale (2016).

Partendo dall'analisi della presente tabella, possiamo osservare che essa riflette l'interconnessione e l'interdipendenza tra i diversi livelli decisionali, sottolineando l'importanza della coerenza e dell'articolazione tra finalità educative, obiettivi di apprendimento, metodologie didattiche, organizzazione spaziale e temporale, risorse educative, ruolo dei docenti, collaborazione tra insegnanti e valutazione.

Per gli educatori e i responsabili delle politiche educative, comprendere e gestire efficacemente queste componenti su scala multipla è cruciale per garantire un curriculum integrato, equo e di alta qualità, che risponda alle esigenze e alle sfide dell'educazione contemporanea.

Con riferimento alla tabella sopra riportata (fig. 1), in relazione alla costruzione di un curriculum interculturale, fondamentale sarà la competenza multilinguistica, definita come la capacità di mobilitare il repertorio plurale di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'alterità. Ad essa si affianca la competenza nella comunicazione interculturale, intesa come comunicazione non verbale che abbraccia dimensioni quali la cinesica (espressioni e gesti), la prossemica (distanza interpersonale) e l'oggettemica (valore comunicativo e culturale degli oggetti).

La tabella che segue (fig. 2) fornisce un dettaglio non esaustivo, ma puramente indicativo di questi elementi, organizzati in quattro macro-aree inerenti sfide associate ai linguaggi non verbali, problematiche interculturali relative alla lingua e gestione degli eventi comunicativi delineando una struttura integrata e complessa che riflette la multidimensionalità dell'ambito in oggetto.

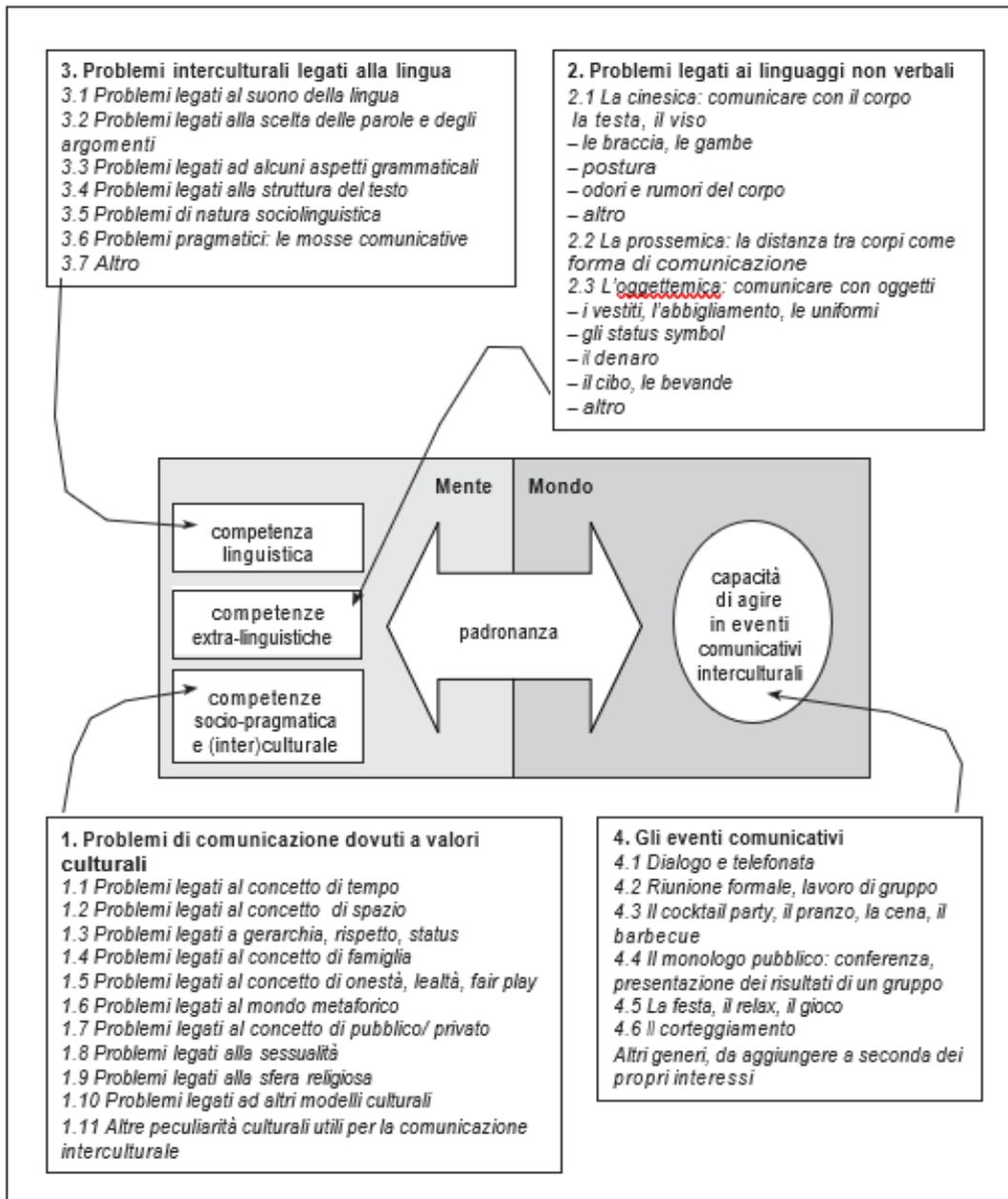


Fig. 2 – I punti critici della competenza comunicativa usata in contesti interculturali (Balboni, 2014a).

La tabella di cui alla fig. 2 risulta essere di fondamentale importanza per comprendere e gestire le complessità della comunicazione interculturale, nella misura in cui offre una visione dettagliata delle problematiche che possono emergere nell'interazione consentendo altresì l'identificazione di specifici ostacoli che potrebbero influire negativamente sulla comunicazione tra individui di culture diverse.

Inoltre, la struttura della tabella mette in evidenza l'interconnessione tra la mente e il mondo, sottolineando la necessità di una padronanza delle competenze linguistiche, extra-linguistiche e socio-pragmatiche, evidenziando come tali competenze siano essenziali per agire efficacemente nei diversi contesti comunicativi interculturali. Comprendere tali dinamiche è cruciale per elaborare curricula interculturali atti a sviluppare strategie per migliorare l'interazione e la comprensione reciproca, e favorire una comunicazione efficace e inclusiva.

Conclusioni

Alla luce delle riflessioni esposte, appare evidente che la costruzione di un curriculum interculturale non rappresenta solo un'opzione pedagogico-didattica, ma una necessità per affrontare le sfide della contemporaneità. In un mondo caratterizzato da migrazioni e interconnessioni globali, il sistema educativo deve adeguarsi per promuovere non solo la coesistenza, ma anche l'integrazione e l'interazione tra le diverse culture presenti nell'ambiente scolastico.

Questo richiede un ripensamento dei curricula scolastici in chiave interculturale, che non solo rispetti e valorizzi le singole discipline, ma che le connetta in un sistema integrato di saperi, dove l'intenzionalità formativa della scuola, deve tradursi in un curriculum che miri all'uguaglianza delle opportunità di successo formativo. Ciò implica un ripensamento e un riorientamento delle pratiche educative e didattiche che trovano la loro valenza in un curriculum interculturale ben progettato e successivamente attuato, capace di valorizzare la diversità culturale.

La sfida per i professionisti dell'educazione, dai docenti ai dirigenti scolastici, consiste nel riconoscere l'intraducibilità dei saperi e nel valorizzare i contributi delle diverse culture per riorientare le pratiche educative.

Solo attraverso un approccio critico-riflessivo e interculturale si potrà garantire l'uguaglianza delle opportunità di accesso e successo formativo per tutti gli studenti, promuovendo una società più equa e inclusiva, orientata verso il futuro.

Tale progettazione, fondamentale per dare senso alla vita scolastica, non deve essere vista come un mero adempimento burocratico, ma come motore della didattica quotidiana. Pertanto, deve essere documentata e condivisa con l'obiettivo di fornire un progetto di vita per ogni studente. Ciò richiede flessibilità e personalizzazione nella progettazione didattica, insieme a una continua interazione tra i curricula verticali e orizzontali, per qualificare le azioni di orientamento.

Solo attraverso una progettazione didattica consapevole e inclusiva sarà possibile formare cittadini globali, capaci di affrontare le sfide di una società sempre più interconnessa e complessa dove la scuola, come agenzia formativa intenzionale, ha il compito cruciale di tradurre la diversità in risorsa, promuovendo un'educazione orientata al futuro, capace di costruire una società più giusta ed equa.

Riferimenti Bibliografici

Agostinetto L. (2022). L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano. Milano: Franco Angeli.

Agostinetto L. (2008). L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione. Venezia: Marsilio.

Augè M. (1993). Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità. Milano: Elèuthera.

Balboni P. E. (2014a), Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera, Torino, Loescher/Bonacci.

Barrett M. et al. (2014). Developing Intercultural Competence through Education. Council of Europe Publishing.

Bronfenbrenner U. (1979). Ecologia dello sviluppo umano. Trad. it. 1986. Bologna: Il Mulino.

Bugno L. (2022). Per una scuola più interculturale. Indagine sulle concezioni degli insegnanti tra teoria e pratica. Lecce: Pensa MultiMedia.

Cohen A. (1994). La lezione dell'etnicità. In V. Maher (Ed.), Questioni di eticità, Torino: Rosembreg & Sellier

Consiglio d'Europa. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale.

<chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/file:///C:/Users/Asus/Downloads/3559870.Guida%20per%20lo%20sviluppo%20e%20l'attuazione%20di%20curricoli%20per%20una%20educazione%20plurilingue%20e%20interculturale%20n.%20ed.%202016.pdf>

Damiano, E. (2013). La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento.

Deardorff D. K. (2009). The Sage Handbook of Intercultural Competence. Thousand Oaks: Sage.

Dewey, J. (1902). The Child and the Curriculum. Chicago: University of Chicago Press.

Domenici, G. (2009). Ragioni e strumenti della valutazione. Napoli: Tecnodid.

Fiorucci M. (2020). Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale. Milano: FrancoAngeli.

Frabboni F. (1992). Manuale di didattica generale. Roma-Bari: Laterza.

Granata A. (2018). La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale. Roma: Carocci.

Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012 p. 7

Iori, M. (2024). Etica della cura e cura di sé: Prospettive per la ricerca e l'accoglienza di minori stranieri non accompagnati. *Formazione & Insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6987>

Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l'interculturale*. Lecce: Pensa MultiMedia.

MIUR (2024) D.L. "Scuola". "Disposizioni per favorire l'integrazione degli studenti stranieri". <https://www.miur.gov.it/-/integrazione-degli-alunni-stranieri-e-rafforzamento-del-sostegno-ai-ragazzi-con-disabilita-ok-del-governo-a-decreto-legge-valditara-pietra-miliare-nel>.

MIUR (2000). Regolamento recante norme in materia di curricoli nell'autonomia delle istituzioni scolastiche. https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2000/dm234_00.shtml

Oxford Dictionary. (n.d.). Curriculum. Retrieved from Oxford Dictionary.

Perillo, E. (a cura di) (2010). *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Perla L. (2014). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

Pescarmona I. (2021). *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo*. Roma: Aracne.

Portera A. (2019), *Modello interattivo di Competenze interculturali*. In A. Portera e M. Milani (a cura di), *Competenze interculturali e successo formativo*. Pisa: ETS.

Portera A., Grant C.A. (2011). *Intercultural and multicultural education enhancing global interconnectedness*. London: Routledge.

Portera A. (2007). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.

Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.

Santarone, D. (2012). *Didattica e intercultura*. Roma: Armando.

Susi F. (Ed.) (1999). *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*. Roma: Armando.

Todorov T. (2009). *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*. Milano: Garzanti.

UNESCO (1948). <https://www.ohchr.org/en/universal-declaration-of-human-rights>.

Vedovelli M. (2017). (a cura di) *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma: Aracne.



Co-funded by
the European Union

Vertecchi, B. (1982). Curriculum e istituzione educativa. Brescia: La Scuola.

Visalberghi, A., Laporta, R., Pontecorvo, C., & Tornatore, L. (1984). La programmazione educativa e l'analisi curricolare. Firenze: La Nuova Italia.

Tabella 1. Focus “Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2023/2024” chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tecnicadellascuola.it/wp-content/uploads/2023/09/Principali-dati-della-scuola-Focus-avvio-anno-scolastico-2023-2024.pdf.

LA COSTRUZIONE DI UNITÀ DI APPRENDIMENTO

di Bruna Iacovone

Progettare a ritroso?

La funzione docente che, come recita il CCNL del comparto Istruzione e Ricerca, si realizza nel processo di insegnamento/apprendimento ed è volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione (ARAN 2019-2021, art. 40, c.1), oggi risulta essere sempre più complessa e articolata.

La progettazione, pur essendo alla base del lavoro dell'insegnante, è da taluni percepita come l'ennesimo adempimento burocratico da espletare, in quanto le richieste a cui l'insegnante deve assolvere si sono moltiplicate nel tempo; tanti gli acronimi da ricordare, i documenti da compilare, le riunioni a cui partecipare, a scapito delle situazioni sempre più complesse e articolate da fronteggiare dentro e fuori dalle classi.

Il rischio?... misconoscere il ruolo strategico che la progettazione riveste nell'agire didattico per la promozione del successo degli studenti di ogni ordine e grado non solo lungo il loro percorso di studi, ma nella vita, nell'esercizio del loro pieno diritto di cittadinanza attiva, in quanto in grado di indirizzare consapevolmente l'apprendimento verso la meta, il traguardo ben definito da raggiungere.

Wiggins e McTighe parlando di progettazione a ritroso "backward design" (Wiggins & McTighe, 2004) ribaltano la visione tradizionale che vede il docente prima tracciare il percorso e dopo procedere alla valutazione, alla misurazione dei risultati senza una "comprensione profonda", significativa che orienti lo studente non solo a sapere, ma a saper fare, a saper essere nelle diverse situazioni, (note e/o non note) che la vita gli porrà dinanzi nei vari contesti formali, informali...

Se la progettazione è centrata sulla comprensione, ossia sulla piena consapevolezza di un determinato apprendimento, la valutazione guarda alla competenza, all'accertamento della misura in cui l'allievo sa riutilizzare tali apprendimenti.

È evidente il capovolgimento di prospettiva tra il momento della progettazione e la valutazione se pensati come semplice sequenza lineare.



Figura 1: Sequenza lineare

La progettazione a ritroso propone al contrario un approccio procedurale, che muove da alcune scelte valutative per sviluppare apprendimenti mettendo in campo interventi didattici integrati da strategie, metodologie, strumenti mirati in grado di attivare sia la motivazione all'apprendere sia il raggiungimento di conoscenze e abilità (obiettivi specifici), di competenze.

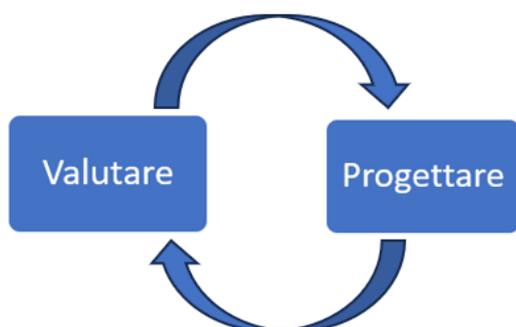


Figura 2: Interconnessione tra valutazione e progettazione

In sintonia con la posizione di Tyler, la progettazione parte dai risultati di apprendimento attesi richiedendo di definire le evidenze di apprendimento che gli allievi devono manifestare a conclusione del percorso come prova del raggiungimento degli esiti attesi. (Tyler, 1949)

In quest'ottica, focale è chiedersi quale apprendimento voglio sviluppare con il mio percorso, quali evidenze manifesteranno gli alunni alla fine, nella consapevolezza che non attenzionare e attivare la pluralità dei processi cognitivi specifici, è tipico di una didattica tradizionale, che trasmette e insegna solo contenuti, che non innovandosi non motiva, non orienta, non promuove un apprendimento significativo che genera competenze (Trincherò, 2022d).

Defininendo i learning outcomes non si vuole vincolare, né limitare l'azione didattica dell'insegnante in quanto liberamente, in relazione al contesto di riferimento (a livello meso e micro) egli è libero di agire, decidere i tempi, le risorse da impiegare, gli strumenti, i modi, le strategie, i mediatori didattici.

Si favoriscono la chiarezza, la trasparenza, la comunione d'intenti, la partecipazione attiva e condivisa della famiglia non solo alla vita della scuola, ma al percorso di apprendimento/insegnamento, fortificando l'alleanza educativa scuola – famiglia.

Non per ultimo, ai discenti si garantisce il diritto all'istruzione, ad apprendere serenamente nel rispetto dei diversi stili e tempi di maturazione, di crescita, accompagnandoli e sostenendoli nell'apprendere percorrendo in un'ottica inclusiva le strade della personalizzazione e dell'individualizzazione nel senso dell'Universal Design for Learning (Gherdin Elisabetta, Mazzocut Silvia, 2017); non a caso il punto di arrivo sarà comune, ma tempi, modalità e livelli potranno variare.

Capovolgere la didattica: dalla progettazione a ritroso alla costruzione delle Unità di apprendimento

La progettazione a ritroso secondo Wiggins G.e McTighe J. si concretizza in tre fasi interconnesse e la loro integrazione consente lo sviluppo di unità di apprendimento nei suoi diversi aspetti.

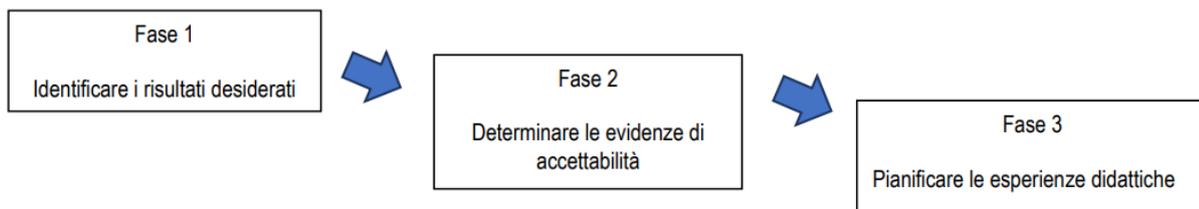


Figura 3: Progettazione a ritroso – Fasi (Wiggins & McTighe, 2004a, p. 32)

Castoldi, nell'ottica di una progettazione/valutazione formativa, alla base di una didattica per competenze che discende dal modo in cui le Indicazioni Nazionali del primo e del secondo ciclo d'istruzione formulano i traguardi formativi nelle diverse discipline (campi di esperienza per la scuola dell'infanzia), riprendendo il modello di cui prima, propone un percorso strutturato in cinque fasi, poste in una sequenza "a ritroso", per elaborare Unità di Apprendimento (UdA) (Castoldi, 2017) orientate al raggiungimento di traguardi di competenza, sia di tipo disciplinare sia di carattere trasversale da utilizzare nei diversi gradi scolastici, che richiedono al soggetto che apprende, in particolare nell'ultimo step, la capacità di mobilitare e attivare proprie risorse interne nonché di utilizzare in modo fecondo e coerente le risorse esterne disponibili. (Pellerey, 2004)

Le fasi in sintesi: si definisce il traguardo per lo sviluppo delle competenze da acquisire; si determina il punto di partenza degli alunni rispetto all'obiettivo, l'insegnante definisce gli obiettivi in termini di abilità e conoscenze da apprendere, pianifica le esperienze di apprendimento da realizzare; lungo il percorso ri-controlla se gli allievi sono in grado di eseguire il compito; infine gli studenti non solo svolgono il compito "prodotto" ma sono chiamati ad autovalutarsi in un'ottica proattiva, di coinvolgimento attivo e consapevole dell'intero percorso/processo di apprendimento/insegnamento.

Elemento da attenzionare: l'intero percorso comporta il ripensamento dell'ambiente di apprendimento che caratterizza il lavoro scolastico nei suoi aspetti strutturali (spazi, tempi, attrezzature, sussidi), metodologici e relazionali.

La sperimentazione nelle aule dell'Università degli Studi della Basilicata

Nell'ambito del progetto Erasmus + Alta, le attività di tirocinio indiretto a partire dal secondo semestre dell'a.a. 2022/23 e dell'a.a. in corso sono state incentrate nella progettazione di percorsi formativi interdisciplinari interculturali, inclusivi e innovativi rivolti a classi che accolgono bambini allofoni di recente immigrazione per promuovere e favorire l'acquisizione della lingua italiana in quanto lingua di scolarizzazione, la valorizzazione delle lingue d'origine e il successo scolastico, prevedendo l'utilizzo di metodologie didattiche che incentivano la cooperazione, la motivazione all'apprendere come il metodo Roll, Jigsaw, Poylect, Kamishibai, AILE, MATERN-AILE...

Sono stati coinvolti circa 530 studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi della Basilicata iscritti rispettivamente al terzo, quarto e quinto anno di corso. Durante gli incontri, prima sono stati presentati il progetto, le metodologie oggetto della sperimentazione, i modelli per la progettazione delle UdA da utilizzare, forniti esempi, domande stimolo, materiali di approfondimento e di studio, formati i gruppi di lavoro, poi si è passati alla progettazione dei percorsi, successivamente sono stati presentati in aula i diversi lavori e infine sono stati raccolti utilizzando cartelle drive condivise.

I format (uno per la scuola dell'infanzia, uno per la scuola primaria) sono stati elaborati dai tutor coordinatori di tirocinio nel rispetto della normativa vigente, richiamando i principi alla base della progettazione a ritroso, della didattica per competenze, nella convinzione che la valutazione precede, accompagna e segue la progettazione.

Entrambi i format presentano cinque sezioni.

Sezione 1 "Parte generale": ha la finalità di presentare il progetto nella sua unitarietà, gli studenti sono stati chiamati a presentare il percorso e le motivazioni sottese, a definire il titolo, a individuare i destinatari (in termini di contesto macro e micro), le competenze chiave 2018, i traguardi per lo sviluppo delle competenze da acquisire, il prodotto finale (compito riconducibile ad una situazione non nota, accattivante e stimolante..), le discipline o i campi di esperienza coinvolti, i prerequisiti, le metodologie, gli spazi e gli strumenti, i tempi di realizzazione.

Sezione 2 "Progettazione": si entra nello specifico della progettazione delle singole discipline/campi d'esperienza coinvolti, individuando il/i traguardo/i per lo sviluppo delle competenze (Petracca, 2015b), gli obiettivi specifici di apprendimento resi in forma operativa (Trincherò, 2021b).

Una precisazione: gli studenti hanno utilizzato la descrizione dettagliata delle prestazioni cognitive classificate da Trincherò nel modello R-I-Z-A.

Obiettivo di apprendimento:

Classificare ... (oggetti, concetti, procedure, saperi, ...)

Processo cognitivo, ossia
performance cognitiva attesa
dall'allievo

Contenuti su cui la performance viene
chiamata a svolgersi

Figura 4: Formulazione degli obiettivi (Trincherò 2022c)

Sezione 3 “Fasi di realizzazione”: ha la finalità di dettagliare e specificare l'intervento didattico, questo il motivo per cui si chiede di nominare le singole fasi, di descriverle esplicitandone le attività, di individuare i materiali didattici da utilizzare (libri, testi, schede,...), di precisare i tempi e gli spazi, i metodi e gli strumenti.

Sezione 4 “Valutazione in itinere”: presenta in riferimento alla scuola primaria, una griglia che tiene conto delle norme attuali in materia di valutazione degli apprendimenti come disposto dall'O.M. 742/2020 (MIUR, 2020c).

Sezione 5 “Autovalutazione”: parte dedicata all'autovalutazione dell'alunno in relazione all'intero percorso. La griglia riportata è solo indicativa, può essere integrata e modificata in relazione ai percorsi, alle competenze da valutare, all'ordine di scuola (infanzia/primaria).

Organizzati in piccoli gruppi gli studenti si sono immaginati insegnanti, hanno condiviso idee, percorsi ed esperienze. Nonostante la complessità del compito loro assegnato hanno dimostrato grande entusiasmo, motivazione e tanta voglia di mettersi in gioco.

Nei momenti di lavoro e confronto in aula hanno sperimentato l'importanza della dimensione collaborativa del progettare insieme, azione che nella vita della scuola reale si realizza nei dipartimenti, nei consigli di classe, di intersezione, quale espressione di un lavoro condiviso e in sinergia che guarda ai saperi non a compartimenti stagno, ma strettamente correlati e integrati tra di essi. Si sono interrogati sulle scelte da mettere in campo, su come veicolare e integrare i linguaggi specifici delle discipline al fine di generare un apprendimento significativo. A prevalere sono state proposte di didattica attiva, attività laboratoriali che privilegiano esperienze collaborative (Petracca, 2015a), il fare, l'agire.

Agendo da ricercatori hanno imparato a “documentarsi per acquisire il sapere già prodotto e tendere a esperire situazioni nuove, a scrivere nuove pagine di didattica attraverso itinerari originali e, pertanto fortemente stimolanti” (Castellano 2022, p. 182); a documentare il proprio lavoro e a condividere le buone pratiche.

Infatti, in occasione delle giornate di formazione che si sono svolte a Matera dal 27 novembre al 1° dicembre 2023, che hanno visto anche la partecipazione delle rappresentanze dei partner europei aderenti al progetto, gli studenti hanno allestito una mostra con i materiali didattici creati relativamente alle UdA progettate.



Figura 5: Mostra

Conclusioni

Le modalità di insegnare e quelle di valutare si richiamano a vicenda e richiedono di essere profondamente coerenti. Il nostro sistema scolastico si basa sull'insegnamento delle discipline ed esse costituiscono le risorse fondamentali con cui la scuola forma i propri allievi.

Il limite?...Ergere i contenuti disciplinari quali fini dell'insegnamento dimenticando il ruolo di analizzatori dei contesti di vita su cui fondare il nostro patrimonio culturale.

La sfida?...Ripensare le discipline non come fine, ma in una prospettiva storica ed epistemologica, quali strumenti culturali a disposizione dell'umanità attraverso cui analizzare, interpretare, comprendere ed intervenire sulla realtà che ci circonda.

La progettazione e la valutazione ricoprono un ruolo cruciale e strategico, entrambi devono tener conto delle differenze individuali delle alunne e degli alunni del gruppo coinvolto promuovendo processi di partecipazione democratica in un percorso di apprendimento comune e condiviso senza appiattire le peculiarità, i talenti di cui ciascuno è portatore.

Importante sarà il ruolo del docente lungo il percorso riuscirà a rinforzare positivamente i successi.

La progettazione di UdA interculturali e inclusive costituisce uno strumento utile per sostenere gli insegnanti nell'affrontare la complessità delle classi, al fine di prevenire situazioni di micro-esclusione e emarginazione che potrebbero verificarsi anche in un sistema inclusivo come quello italiano (Demo, 2022).

Insegnare per competenze...una realtà, una sfida.

Riferimenti bibliografici

ARAN, Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del personale del comparto Istruzione e ricerca Periodo 2019-2021. Testo disponibile al sito <https://www.pinodurantescuola.com/wp-content/uploads/2024/01/CCNL-IR-2019-2021-del-18-01-2024-testo-definitivo.pdf>.

Carotenuto A., Castoldi M., Sbaragli S. (2017), La progettazione a ritroso di un percorso didattico di Geometria. Un esempio nel contesto della formazione insegnanti del settore primario, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente – Vol. 9, n. 14/2017*.

Castellano O. (2022), “Partire dalla valutazione. I nuovi orizzonti. La funzione formativa della scuola Primaria. Bilanci e rilanci per la formazione docente”, in (a cura di) Baldassarre M., Forliano F., *Imparare a valutare nella scuola primaria*, Milano: FrancoAngeli.

Castoldi M., (2017), *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma: Carocci.

Demo H. (2022), Per una progettazione didattica inclusiva: proposta di un canovaccio per progettare unità di apprendimento inclusive. *Anicia Editore, Q-Times webmagazine*, 14(1), 147-164, disponibile da: https://bia.unibz.it/esploro/outputs/journalArticle/Per-una-progettazione-didattica-inclusiva-proposta/991006363097001241?institution=39UBZ_INST.

Ghedin Elisabetta, Mazzocut Silvia (giugno 2017), *Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti*, in *Giornale Italiano della Ricerca educativa*, anno X, numero 18.

MIUR (2012a), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Testo disponibile al sito https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.

MIUR (2018b), *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*. Testo disponibile al sito <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

MIUR (2020c), *Ordinanza Ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172, “Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola Primaria e Linee Guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola Primaria”*. Testi disponibili al sito <https://www.miur.gov.it/-/scuola-primaria-firmata-l-ordinanza-che-prevede-giudizi-descrittivi-al-posto-dei-voti-numeric-inviata-alle-scuole-insieme-ad-apposite-linee-guida>.

Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze: La Nuova Italia.

Petracca C. (2015a), *Sviluppare competenze...ma come?*, Teramo: Lisciani.

Petracca C. (2015b), *La costruzione del curricolo per competenze*, Teramo: Lisciani.

Trincherò R. (2017a), *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, Milano: Rizzoli Education.

Trincherò R. (2021b), “La formulazione degli obiettivi di apprendimento”, in (a cura di) Nigris E., Agrusti G., *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*, Torino: Pearson Academy.

Trincherò R. (2022c), Descrizione dettagliata delle prestazioni cognitive classificate dal modello R-I-Z-A. Testo disponibile al sito <http://www.edurete.org/competenze/descrittoriRIZA.pdf>.

Trincherò, R. (2022d). Definire i risultati dell'apprendimento in termini di processi e contenuti: le operazioni cognitive. Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, 22(2), 4–18. <https://doi.org/10.36253/form-13175>.

Tyler R. W. (1949), Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago: The University of Chicago.

Wiggins G., McTighe J., (2004), Fare progettazione. La “teoria” di un processo didattico per la comprensione significativa, Roma: LAS.

Unione Europea (2006a), Raccomandazione del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Testo disponibile al sito <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>.

Unione Europea (2018b), Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Testo disponibile al sito [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

VALUTARE, UN ATTO FORMATIVO

di Paola Benevento

La valutazione educativa e formativa

La valutazione assume un ruolo fondamentale in ogni sistema scolastico. Si parla di valutazione degli alunni e degli studenti, del docente, degli istituti scolastici, del sistema scolastico, della didattica. Tutte queste tipologie di valutazione convergono verso la valutazione del processo di insegnamento – apprendimento. La finalità prioritaria di ogni processo valutativo è da ricercare nel favorire il miglioramento scolastico degli allievi, riducendo ogni forma di insuccesso (Piscozzo 2022). In primo luogo, è opportuno sottolineare che diverse sono le tipologie di valutazione a cui si fa riferimento. Una prima suddivisione considera la valutazione diagnostica, la valutazione formativa e la valutazione sommativa (Greenstein 2016).

La valutazione diagnostica si effettua all'inizio di un nuovo percorso formativo e serve all'insegnante per fotografare la situazione di partenza degli allievi rispetto all'apprendimento previsto alla fine dell'intervento didattico. Questa fase, che rileva le conoscenze pregresse dell'alunno, consente al docente a strutturare il proprio intervento indirizzando al meglio l'azione didattica, in termini di metodologie da utilizzare, contenuti e argomenti da affrontare. In tal senso diventa utile indagare sui prerequisiti necessari, interrogarsi sui diversi stili di apprendimento, sulle esperienze vissute, sul vocabolario di cui dispone l'allievo.

La valutazione formativa invece accompagna il percorso progettato, fornendo informazioni sia agli insegnanti sia ai discenti sugli eventuali progressi e criticità emerse durante il processo di apprendimento. In questa fase è possibile monitorare in itinere in che modo e quanto viene appreso, portando l'insegnante non solo a riflettere sulle scelte metodologiche, sulle strategie utilizzate e sulle conoscenze e abilità acquisite dagli allievi ma anche ad adeguare e modificare il proprio intervento in classe per renderlo efficace rispetto agli obiettivi programmati.

Infine, la valutazione sommativa registra ciò che è stato appreso alla fine di un intervento didattico, fornisce informazioni sul raggiungimento degli obiettivi previsti ed è svolta in diversi momenti dell'anno scolastico.

L'ordinanza ministeriale n. 172/2020⁵ che ha previsto per la scuola primaria a partire dall'anno scolastico 2020/2021 il passaggio dalla valutazione numerica espressa con i voti, alla valutazione descrittiva espressa con i giudizi, rappresenta la chiave di svolta, frutto del risultato di anni di discussioni e argomentazioni sul tema. La nuova prospettiva è ben chiarita nelle Linee guida⁶ allegata all'O. M. in cui si evidenzia l'importanza di esprimere una valutazione per l'apprendimento caratterizzata dalla volontà di rendere l'atto valutativo un momento formativo; questa azione consente all'insegnante di rilevare i processi di apprendimento degli alunni e delle alunne, di coglierne il percorso e registrare eventuali criticità e difficoltà. Ribaltare la logica della valutazione degli apprendimenti a favore della valutazione per gli apprendimenti, indica, quindi, la necessità di individuare nuove strategie didattiche e adeguare l'insegnamento ai bisogni formativi degli alunni (Benvenuto 2021). In questa ottica, riorganizzare le attività didattiche è necessario al fine di trasformare una valutazione con funzione classificatrice in una valutazione che sviluppa processi cognitivi. L'adeguamento della didattica rimanda necessariamente alla predisposizione di un sistema coerente tra obiettivi programmati e attività di valutazione, in cui l'errore è considerato in termini di opportunità, un'occasione didattica che consente di prevedere osservazioni descrittive e di crescita sulle prove svolte. La valutazione, quindi, diventa un mezzo funzionale al processo di insegnamento - apprendimento, deve promuovere la partecipazione attiva degli alunni e delle alunne e rispettare i principi che la rendono un processo rigoroso. Le pratiche valutative dovrebbero rilevare non solo la padronanza da parte degli alunni e delle alunne di abilità e conoscenze ma anche fornire indicazioni utili per apprendere, evitando di conferire ai processi valutativi un esito premiante o punitivo in modo da garantire il benessere dei soggetti in formazione ma anche per assicurare validità e affidabilità alle pratiche stesse (Corsini 2023). La valutazione è efficace se tende verso lo sviluppo delle potenzialità degli alunni e delle alunne. Non si possono imporre dall'alto progressi scolastici né verificare la validità dei processi attivati senza considerare il punto di vista dei soggetti interessati all'effetto valutativo. In questo modo, la valutazione ha senso se è un processo partecipato e condiviso, se attiva un coinvolgimento autentico finalizzato a trasformare gli eventuali errori in una nuova possibilità di apprendere e migliorare i propri risultati.

Gli obiettivi di apprendimento

⁵ Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primari (O.M. n. 172 del 4 dicembre 2020).

⁶ *Linee guida. La formazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria* (<https://www.miur.gov.it/valutazione>).

Una valutazione autentica e chiara non può non partire dall'esplicitazione di obiettivi di apprendimento che rendano possibile rilevare e documentare la distanza che separa tali obiettivi dagli apprendimenti realmente acquisiti (Corsini 2023). Appare evidente che sulla giusta formulazione degli obiettivi si basi la funzione efficace della valutazione descrittiva. Come indicato nell'O. M. n. 172/2020, “nel curriculum di istituto sono individuati, per ciascun anno di corso e per ogni disciplina, gli obiettivi di apprendimento oggetto di valutazione periodica e finale. Gli obiettivi sono riferiti alle Indicazioni Nazionali, con particolare attenzione agli obiettivi disciplinari e ai traguardi di sviluppo delle competenze”, le Indicazioni Nazionali⁷ rappresentano il punto di partenza per identificare e stabilire gli obiettivi di apprendimento, che saranno successivamente oggetto di valutazione periodica e finale, in continuità con il curriculum di istituto e la progettazione annuale degli insegnanti. Dall'analisi delle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di istruzione, è possibile, quindi, individuare nei Traguardi per lo sviluppo delle competenze le mete del percorso scolastico e negli Obiettivi di apprendimento le pietre miliari (Trincherò 2018) che basandosi sui fondamenti di ciascuna disciplina, mirano a tracciare i percorsi formativi. Nelle Indicazioni Nazionali viene esplicitato che gli obiettivi indicano campi del sapere, riconducibili a conoscenze e abilità fondamentali per conseguire i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Definire un obiettivo implica non solo descrivere le attività che si dovranno svolgere ma anche individuare comportamenti osservabili che illustrino i risultati che si intendono ottenere.

Come specificato nel Quadro europeo delle qualificazioni⁸ e ripreso da Trincherò (2023), la definizione di Conoscenze rimanda a informazioni, fatti, contenuti, teorie e principi relativi ad un determinato ambito di studio o di lavoro e ritenuti indispensabili per conoscere e comprendere un determinato argomento o un oggetto di studio; le Abilità definite come cognitive e pratiche, rappresentano la capacità di applicare conoscenze, indicano l'uso del pensiero logico e intuitivo e coinvolgono anche abilità pratiche e manuali; le Competenze, infine, sempre secondo l'EQF, rappresentano la complessiva capacità di usare conoscenze e abilità (personali, sociali e metodologiche) mettendo in evidenza l'autonomia e la consapevolezza del soggetto di svolgere un determinato compito e di effettuare delle scelte responsabili. Dall'analisi delle definizioni sopra citate, è evidente che la competenza non è la somma delle conoscenze e delle abilità ma è attribuire significato alle proprie azioni sapendo che tali azioni comportano il raggiungimento di determinati obiettivi.

Dalla formulazione degli obiettivi all'attribuzione dei livelli

Analizzando la formulazione degli obiettivi dal punto di vista pratico, si può affermare che un obiettivo di apprendimento si traduce in ciò che l'alunno deve essere capace di compiere. In altri termini, si tratta della prestazione che indica a quale punto del percorso di apprendimento si posiziona l'alunno.

⁷D.M. 16 novembre 2012, n. 254 *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. (https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf).

⁸ EQF-Europen Qualifications Framework for Lifelong Learning.

L'obiettivo, rappresentando un *indicatore*, deve essere enunciato in maniera **osservabile**, deve indicare il **processo cognitivo** richiesto all'alunno e il **contenuto** a cui fa riferimento l'azione ed esige una procedura di *operazionalizzazione* che Trinchero (2023) esplica nelle seguenti fasi:

1. *Prendere visione del profilo dello studente al termine del primo ciclo e isolare i punti che generano obiettivi di apprendimento per la propria disciplina.*
2. *Identificare i traguardi per lo sviluppo delle competenze associati alla competenza oggetto di operazionalizzazione.*
3. *Identificare gli obiettivi generali di apprendimento associati ai traguardi considerati.*
4. *Trasformare gli obiettivi generali di apprendimento in obiettivi specifici di apprendimento.*
5. *Formulare operativamente gli obiettivi specifici.*

Costruire gli obiettivi in forma operativa descrive in modo preciso e univoco cosa deve fare l'alunno e su quali contenuti deve agire, le condizioni e il contesto dell'apprendimento, i **prerequisiti necessari per l'apprendimento** e i contenuti disciplinari a cui si riferisce l'obiettivo. Un obiettivo che esplicita in maniera evidente quali azioni attivare può condurre alla formulazione di una consegna didattica (se riferita ad un'attività individuale o di gruppo svolta in classe) o valutativa (se riferita ad una prova di verifica) chiara e inequivocabile.

Per ogni obiettivo bisognerà attribuire un giudizio descrittivo e specificare il livello di apprendimento conseguito dall'alunno per quello specifico obiettivo.

I livelli di apprendimento

- a) Avanzato
- b) Intermedio
- c) Base
- d) In via di prima acquisizione

Fig. 2 – I livelli di apprendimento

Come indicato nelle Linee guida, si precisa che la definizione dei livelli avviene grazie all'esplicitazione di quattro dimensioni:

- a) l'autonomia dell'alunno nel mostrare la manifestazione di apprendimento descritto in uno specifico obiettivo. L'attività dell'alunno si considera completamente autonoma quando non è riscontrabile alcun intervento diretto del docente;

b) la tipologia della situazione (nota o non nota) entro la quale l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo. Una situazione (o attività, compito) nota può essere quella che è già stata presentata dal docente come esempio o riproposta più volte in forme simili per lo svolgimento di esercizi o compiti di tipo esecutivo. Al contrario, una situazione non nota si presenta all'allievo come nuova, introdotta per la prima volta in quella forma e senza specifiche indicazioni rispetto al tipo di procedura da seguire;

c) le risorse mobilitate per portare a termine il compito. L'alunno usa risorse appositamente predisposte dal docente per accompagnare il processo di apprendimento o, in alternativa, ricorre a risorse reperite spontaneamente nel contesto di apprendimento o precedentemente acquisite in contesti informali e formali;

d) la continuità nella manifestazione dell'apprendimento. Vi è continuità quando un apprendimento è messo in atto più volte o tutte le volte in cui è necessario oppure atteso. In alternativa, non vi è continuità quando l'apprendimento si manifesta solo sporadicamente o mai.

Per concludere, i giudizi descrittivi vanno formulati tenuto conto degli obiettivi delle singole discipline, incluso anche l'insegnamento trasversale di Educazione Civica e correlati ai livelli di apprendimento; si esprimono nella valutazione periodica (fine primo trimestre/quadrimestre) e finale (fine anno scolastico) degli apprendimenti e si inseriscono nel documento di valutazione predisposto da ogni scuola.

Le azioni da intraprendere

Appare chiaro da quanto espresso fin qui che la valutazione deve essere coerente con la programmazione degli obiettivi. Ciò che spesso sfugge al controllo degli insegnanti è invece il numero di obiettivi da valutare. Questi ultimi, inseriti nella programmazione annuale, rischiano di essere troppi, tanto da non poter essere riportati tutti nella scheda di valutazione. Compito del team dei docenti è proprio effettuare un'accurata selezione degli obiettivi che si ritengono irrinunciabili per valutare il grado di preparazione dell'alunno in una determinata disciplina.

Ricorrendo ancora a Trincherò (2023), i criteri di selezione degli obiettivi si possono riassumere come di seguito riportato:

Rilevanza data all'obiettivo nel curriculum di istituto
Tempo-scuola dedicato all'obiettivo
Ricorrenza dell'obiettivo nei curriculum di varie discipline
Collegamenti interdisciplinari che l'obiettivo rende possibili
Importanza dell'obiettivo come prerequisito per il raggiungimento di obiettivi successivi

Fig. 3 – I criteri di selezione degli obiettivi

Analogamente, sottolineando l'importanza della stretta correlazione tra progettazione e valutazione e constatando la necessità di maggiore flessibilità nella descrizione dei processi, la valutazione per gli alunni con disabilità deve riferirsi agli obiettivi inseriti nel piano educativo individualizzato, utilizzando gli stessi livelli di apprendimento e prevedendo da parte di ciascuna scuola, la possibilità di modificare e adeguare le dimensioni previste dalla normativa.

Nell'ottica di un approccio collaborativo e proficuo, sostanzialmente si richiede ai docenti di rivedere pratiche e consuetudini didattiche, al fine di effettuare una riformulazione efficace delle prove (Agrusti 2021) da somministrare agli alunni, focalizzandosi su differenti strumenti di osservazione e di valutazione dei percorsi.

Altrettanto importante è prevedere un feedback di quanto viene svolto e prodotto dagli alunni affinché quello che si può definire un "commento" alle prove attribuisca valore e confermi loro ciò che hanno acquisito, ciò che devono migliorare e come poterlo fare. Sostenere la restituzione degli esiti della valutazione con commenti, spiegazioni, indicazioni su cosa e come migliorare il processo di apprendimento e la crescita formativa, risulta proficuo per stimolare la motivazione e l'impegno. Superando così un impianto valutativo basato esclusivamente sulla misurazione, la valutazione formativa attiva una riflessione autentica sulle strategie utilizzate, sugli obiettivi raggiunti e sull'intero percorso di apprendimento, verso l'acquisizione delle competenze. Nell'ottica della valutazione autentica, fondamentale è il processo di autovalutazione attraverso cui il soggetto in formazione prende coscienza del proprio percorso rimodulando all'occorrenza la sua modalità di imparare. L'autovalutazione è uno degli strumenti che conduce gli alunni e le alunne verso una maggiore consapevolezza rivolta sia all'efficacia del lavoro svolto sia alla capacità di riflettere sulle potenzialità personali. Da parte del docente l'autovalutazione attiva osservazioni utili ad orientare le azioni da intraprendere per migliorare il processo di insegnamento – apprendimento (Piscozzo 2022).

Conclusioni

La valutazione, una delle funzioni più impegnative e complesse della didattica che da sempre nella scuola genera accesi dibattiti, viene normalmente percepita dagli insegnanti come un atto di grande responsabilità.

Valutare nel senso di "dare valore" consente di superare una pratica incentrata esclusivamente sulle verifiche e sulle prove finali e di individuare al contempo strumenti di osservazione e valutazione che prediligono un'azione formativa; si riporta così l'attenzione verso una valutazione intesa come processo efficace in cui l'insegnante osserva lo sviluppo del percorso educativo e formativo degli allievi e sulla base dei risultati si adopera adeguando, se necessario, il proprio intervento didattico. L'alunno, al centro di questo processo, è soggetto attivo e consapevole, riceve feedback significativi e informazioni utili sull'andamento del proprio apprendimento favorendo anche l'autovalutazione del percorso formativo.

Per concludere, nell'ottica di una valutazione autentica, la scuola deve concentrarsi sulla revisione degli strumenti utilizzati, registrare le evidenze emerse per documentarne i percorsi, individuare gli obiettivi significativi delle singole discipline, in continuità con il curriculum di istituto e comunicare chiaramente i processi alla base dello sviluppo formativo di ogni singolo alunno.

Riferimenti bibliografici

Agrusti G. (2021). "Le prove di verifica" in Nigris E., Agrusti G. (a cura di), *Valutare per apprendere*, Milano – Torino: Pearson, pp. 78-87.

Anderson L., Krathwohl D. (a cura di, 2001). *A taxonomy for learning teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York: Addison Wesley Longman.

Benvenuto G. (2021). "La valutazione formativa, per una didattica inclusiva" in Nigris E., Agrusti G. (a cura di), *Valutare per apprendere*, Milano - Torino: Pearson, pp. 7-17.

Corsini C. (2015). *Valutare scuole e docenti*, Roma: Nuova Cultura.

Corsini C. (2018b). "Inclusione e culture valutative", in Polenghi S., Fiorucci M., Agostinetto L. (a cura di), *Diritti, cittadinanza, inclusione*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 85-94.

Corsini C. (2023). *La valutazione che educa*, Milano: FrancoAngeli.

Decreto Ministeriale n. 254 (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, disponibile da https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.

Domenici G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari: Laterza.

Eisner E. (1967). "Educational Objectives: Help or Hindrance?", in *American Journal of Education*, 91, 4, *The First 90 Years* (Aug, 1993), pp. 549-560.

EQF-European Qualifications Framework for Lifelong Learning (2008), disponibile da <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/european-qualifications-framework-eqf>

Greenstein L., (2016). *La valutazione formativa*, Milano: Utet.

MIUR (2020). *Linee guida. La formazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*, disponibile da <https://www.miur.gov.it/valutazione>.

Nigris E., Balconi B. (2021). "La valutazione in itinere, Dalla documentazione alla valutazione descrittiva", in Nigris E., Agrusti G. (a cura di), *Valutare per apprendere*, Milano-Torino: Pearson, pp. 41-68.

Ordinanza Ministeriale n. 172 (2020). *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*, Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per l'Istruzione.

Piscozzo M., Stefanel S., (2022). *La valutazione nella scuola primaria*, Milano: Utet.

Savioli K. (2021). “Coerenza tra obiettivi di apprendimento e progettazione” in Nigris E., Agrusti G. (a cura di), *Valutare per apprendere*, Milano-Torino: Pearson, pp. 31-39.

Trincherò R. (2018). *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*, Milano: Rizzoli

Trincherò R. (2021). “La formulazione degli obiettivi di apprendimento”, in Nigris E., Agrusti G. (a cura di), *Valutare per apprendere*, Pearson, Milano-Torino, pp. 19-30.

Vertecchi B., Agrusti G., Losito B. (2010). *Origini e sviluppi della valutazione educativa*, Milano: FrancoAngeli.

Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Ivrea: Edizioni di Comunità.



Co-funded by
the European Union

Seconda parte

I dispositivi pedagogici del protocollo ALTA

Guida alle attività

GUIDA AILE (matern-AILE)

Introducción

La universidad de Murcia llevó el método Apprentissage intégral de la lecture et de l'écriture AILE (matern-AILE), desarrollado por el CIFODEM, a las aulas con estudiantes en formación del profesorado; más concretamente en la asignatura de francés un grupo de segundo año de Educación infantil y otro grupo de cuarto año de Educación Primaria.

Cinco ejes articulan el método AILE (matern-AILE): la comprensión explícita de un texto leído por el docente, el enriquecimiento del vocabulario de todos los alumnos, el descubrimiento de la organización sintáctica de las palabras en la frase, las implicaciones de la comunicación oral, y una justa conciencia fonológica.

El dispositivo AILE (matern-AILE) sugiere un trabajo sobre el aprendizaje del lenguaje y la comprensión de textos en función de diferentes “Ateliers”: ateliers phonologiques, ateliers lexicaux, ateliers léxico-syntaxiques, y ateliers syntaxiques; que quedan reflejados en la siguiente tabla.

Ateliers phonologiques	I. Segmentation de la langue : le mot dans la phrase
	II. Segmentation de la langue : la syllabe dans le mot
	III. Segmentation de la langue : le phonème dans la syllabe
	IV. De l'oral vers l'écrit
Ateliers lexicaux	I. De la représentation à la définition
	II. Collecte et enrichissement lexical
	III. Catégorisation sémantique : les collections (hyperonymie)
Atelier lexico-syntaxique	Catégorisation syntaxique
Ateliers syntaxiques	I. Production de phrases
	II. Commutation
	III. Permutation
	IV. Extension

Fuente: CIFODEM

Este ejemplo se centra en los “Ateliers phonologiques” y “Ateliers lexicaux”.

Público

10 alumnos de la asignatura “Didáctica del francés” (2º de Educación Infantil)

27 alumnos de la asignatura “Taller de pronunciación: diseño de actuaciones y elaboración de materiales” (4º de Educación Primaria – mención francés).

Objetivos

Presentar el dispositivo AILE (matern-AILE) a futuros docentes de Educación Infantil y de Educación Primaria

Despertar curiosidad y reflexión en los futuros docentes sobre el dispositivo, mediante la elaboración de un material propio basándose en AILE (matern-AILE)

Evaluar las producciones de los estudiantes, futuros docentes

Recabar información sobre las opiniones y reflexiones de los futuros docentes sobre el dispositivo

Fases / etapas metodológicas

Explicación teórica en clase. Se explicitan los contenidos y los procedimientos del método AILE (matern-AILE) mediante una presentación PowerPoint, más concretamente la fase “Ateliers lexicaux” en la asignatura “Didáctica del francés” de 2º de Educación Infantil, y la fase “Ateliers phonologiques” en la asignatura “Taller de pronunciación: diseño de actuaciones y elaboración de materiales” de 4º de Educación Primaria – mención francés.

Se les pide a los alumnos que elaboren su propia secuencia didáctica basándose en los procedimientos del método AILE (matern-AILE).

El docente evalúa la producción de los estudiantes mediante una tabla de evaluación elaborada “ad hoc”, y recoge opiniones y reflexiones del estudiantado mediante un cuestionario, también elaborado “ad hoc”.

Presentación del material

Los docentes, en base a un modelo de material proporcionado por el CIFODEM, preparan unos contenidos teóricos desarrollando las fases implicadas; a saber, los “Ateliers lexicaux” en 2º de Educación Infantil y los “Ateliers phonologiques” en Educación Primaria.

Modelo de presentación teórica (PowerPoint)

<p>Organisation de la séquence</p> <p>Un texte-support ↓ Des ateliers dédiés à l'apprentissage du langage et à la compréhension de la langue</p> <table border="1"> <tr> <td>Ateliers phonologiques</td> <td> I. Segmentation de la langue : le mot dans la phrase <i>Objectif</i> : prendre conscience du mot dans la phrase II. Segmentation de la langue : la syllabe dans le mot <i>Objectif</i> : prendre conscience de la syllabe dans le mot III. Segmentation de la langue : le phonème dans la syllabe IV. De l'oral vers l'écrit </td> </tr> </table>	Ateliers phonologiques	I. Segmentation de la langue : le mot dans la phrase <i>Objectif</i> : prendre conscience du mot dans la phrase II. Segmentation de la langue : la syllabe dans le mot <i>Objectif</i> : prendre conscience de la syllabe dans le mot III. Segmentation de la langue : le phonème dans la syllabe IV. De l'oral vers l'écrit	<p>Rémi s'ennuie à la maison</p> <p>Rémi joue dans sa chambre, il s'ennuie un peu tout seul. Il rêve d'avoir un ami pour partager ses jouets.</p> <p>Soudain, il entend un petit coup frappé à la fenêtre « toc - toc - toc » : c'est un joli oiseau bleu qui tape du bec sur la vitre. Rémi se précipite et ouvre la fenêtre, mais l'oiseau s'est envolé...</p> <p>Il se pose sur la plus haute branche du marronnier, juste devant la maison du petit garçon : il agite ses ailes comme pour dire « Viens jouer avec moi ! »</p> <p>« Je ne sais pas voler » crie Rémi et il ferme la fenêtre, un peu triste...</p> <p>Pourquoi ce choix ? Ce texte, simple et court, présente néanmoins des caractéristiques permettant d'aborder quelques aspects de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire familier, pouvant être relié au champ sémantique de la maison et / ou de l'oiseau - personnages en nombre limité (2), identifiables par le nom, le groupe nominal et / ou l'adjectif pronominal (il) (à associer au bon personnage) - structure des phrases : rde des propositions, mais, pour... - verbes d'action pouvant facilement être mimés pour en faciliter la compréhension 	<p>ATELIERS PHONOLOGIQUES</p> <p>I. LE MOT DANS LA PHRASE</p> <p>1) Relire la première phrase du texte:</p> <p>Rémi joue dans sa chambre.</p> <p>Question : où joue Rémi ? Réponse attendue : dans sa chambre Ou pourrait-il jouer ? Réponses attendues : dans la cuisine, dans le jardin, dans la cour... Qu'est-ce qui a changé ? On a remplacé le mot « chambre » par un autre mot et ça change l'endroit où il joue</p> <p>Question : que fait Rémi dans sa chambre ? Réponse attendue : il joue Que peut-il faire d'autre ? Réponses attendues : il dort, il court, il s'ennuie, il rêve, il lit, il écrit... Qu'est-ce qui a changé ? On a remplacé le mot « joue » par un autre mot et ça change ce que fait Rémi</p>
Ateliers phonologiques	I. Segmentation de la langue : le mot dans la phrase <i>Objectif</i> : prendre conscience du mot dans la phrase II. Segmentation de la langue : la syllabe dans le mot <i>Objectif</i> : prendre conscience de la syllabe dans le mot III. Segmentation de la langue : le phonème dans la syllabe IV. De l'oral vers l'écrit			

La finalidad de esta presentación es proponer un modelo a los estudiantes para que reflexionen en cuanto al trabajo sobre la lengua. No se trata de proporcionar los objetivos del procedimiento del dispositivo, sino invitarles a pensar en el interés de apoyarse en un texto.

Una vez que, mediante esta presentación, los alumnos han llegado a comprender las dimensiones del dispositivo, les invitamos a producir y preparar su propia secuencia favoreciendo un trabajo cooperativo (elaboración en grupo); lo cual fomenta el desarrollo de estrategias que facilitarán la futura transferencia del procedimiento del dispositivo con otros soportes/documentos.

Los estudiantes tienen libertad para elegir el texto, pero se les pide que interpreten la pertinencia de su elección justificándola.

Para evaluar la experimentación, se han elaborado los siguientes instrumentos de evaluación.

Instrumentos de evaluación

Tabla de evaluación “Ateliers phonologiques”.

Ateliers phonologiques					
Le mot dans la phrase	1	2	3	4	5
Dans la production de l'étudiant(e), l'activité de remplacement de mots liée au texte servant de point de départ proposée permet de formuler la conclusion suivante : "dans une histoire, il y a des mots; si on remplace un mot, ça change l'histoire".					
Dans la production de l'étudiant(e), l'activité de discrimination sur la structure (nom+qualifiant) proposée permet de faire comprendre que "chaque mot compte".					
La syllabe dans le mot	1	2	3	4	5
Dans la production de l'étudiant(e), l'activité de travail sur la syllabe implique de:					
Scander les syllabes					
Identifier la syllabe commune en attaque					
Identifier la syllabe commune en rime					
Le phonème dans la phrase	1	2	3	4	5
Dans la production de l'étudiant(e), l'activité proposée présente:					
Une sélection d'images représentant des mots monosyllabiques					
Une association de mots avec un même phonème en attaque					
Une association de mots avec un même phonème en rime					
Un questionnement sur les inversions de phonèmes					
Le lien oral/écrit	1	2	3	4	5
Dans la production de l'étudiant(e), l'activité proposée présente :					
Une sélection d'images représentant des paires minimales (un seul phonème distinctif)					
Une identification du phonème discriminant					

Une identification du graphème discriminant					
---	--	--	--	--	--

Esta tabla de evaluación tiene como objetivo verificar la integración de los diferentes elementos del dispositivo AILE (Ateliers phonologiques) en la producción de los estudiantes. La redacción de los criterios se basó en los objetivos planteados en los talleres fonológicos del dispositivo. Los criterios se evalúan según la siguiente escala: 1. En absoluto, 2. Muy poco, 3. Un poco, 4. Bien, 5. Muy bien.

Tabla de evaluación “Ateliers lexicaux”.

Ateliers lexicaux					
Représentation et définition	1	2	3	4	5
Dans la production de l'étudiant(e), pour faire comprendre un mot, il a été mis en relation avec d'autres mots auxquels il fait penser.					
Dans la production de l'étudiant(e), pour comprendre un mot, il a été fait dessiner tel que nous l'imaginons "dans notre tête".					
Dans la production de l'étudiant(e), pour comprendre un mot, il a été demandé de le reconnaître parmi une série d'images représentant des concepts proches les uns des autres.					
Dans la production de l'étudiant(e), pour comprendre un mot, il a été demandé de signaler les éléments constitutifs de ce mot (exemple pour le mot "maison": un toit, une porte, des fenêtres, etc.					
Dans la production de l'étudiant(e), pour comprendre un mot, les élèves sont invités à le définir.					
Dans la production de l'étudiant(e), pour comprendre un mot, il a été demandé de se référer à la définition du dictionnaire.					
Collecte et enrichissement lexical	1	2	3	4	5
Dans la production de l'étudiant(e), pour comprendre un mot, il a été demandé d'énoncer d'autres mots en relation.					
Catégorisation sémantique: les collections	1	2	3	4	5
Dans la production de l'étudiant(e), pour avoir plus de vocabulaire, il a été demandé de classer des mots par catégorie.					
Dans la production de l'étudiant(e), il a été demandé de catégoriser des mots dans des ensembles pour en comprendre les caractéristiques.					

Esta tabla de evaluación tiene como objetivo verificar la integración de los diferentes elementos del dispositivo AILE (Ateliers lexicaux) en la producción de los estudiantes. La redacción de los criterios se basó en los objetivos planteados en los talleres fonológicos del dispositivo. Los criterios se evalúan según la siguiente escala: 1. En absoluto, 2. Muy poco, 3. Un poco, 4. Bien, 5. Muy bien.

Además, se ha elaborado un cuestionario con una serie de preguntas abiertas (de reflexión) para poder recoger la justificación de la elección de los documentos de los estudiantes, así como sus opiniones sobre la utilización del dispositivo.

Cuestionario – Ateliers phonologiques

Suite à la présentation du dispositif et à l'élaboration de votre séquence, merci de partager vos réflexions et opinions en répondant le plus précisément possible aux questions suivantes :

Pourquoi as-tu choisi ce conte / cet album / ce texte ?

La démarche utilisée (« ateliers phonologiques » et ses phases) te semble-t-elle pertinente ? OUI/NON. Explique ta réponse.

Selon toi, sur quels critères un texte doit-il être choisi pour mettre en pratique cette démarche ?

Explique ce que tu penses du travail de découverte de la langue à partir d'un texte.

Que penses-tu de cette démarche pour travailler l'enseignement/apprentissage de la phonétique/phonologie à un niveau initial de la langue ?

Cuestionario – Ateliers lexicaux

Suite à la présentation du dispositif et à l'élaboration de votre séquence, merci de partager vos réflexions et opinions en répondant le plus précisément possible aux questions suivantes :

Pourquoi as-tu choisi ce conte / cet album / ce texte ?

La démarche utilisée (« ateliers lexicaux » et ses phases) te semble-t-elle pertinente ? OUI/NON. Explique ta réponse.

Selon toi, sur quels critères un texte doit-il être choisi pour mettre en pratique cette démarche ?

Explique ce que tu penses du travail de découverte de la langue à partir d'un texte.

Que penses-tu de cette démarche pour travailler l'enseignement/apprentissage du lexique à un niveau initial de la langue ?

GUIDA ARTETERAPIA

Titolo: Ritratto sensoriale

Obiettivi: accogliere all'interno del gruppo-classe già costituito, un alunno proveniente da un contesto migratorio; incoraggiare la libera espressione e manifestazione di sé, all'interno di un setting arteterapico.

Destinatari: alunni di una classe seconda di scuola secondaria di primo grado.

Materiali: presenti nel setting (cartone compatto grigio formato A4, spessore 2mm, - supporto da consegnare a ciascun partecipante-; carte di vario tipo e colore -ad es. velina, crespa, giornale, rivista, da gioco, vetrata, abrasiva-; polveri inerti -ad es. sabbia, terra, segatura; spezie macinate e non -ad es. curcuma, curry, caffè, chiodi di garofano-; semi e gusci; tempere e acrilico; pennelli; spugne e tamponi; adesivi di vario tipo -ad es. colla vinilica, nastro adesivo e carta, colla stick-); portati da ciascun partecipante (piccoli oggetti per sé significativi e che possono essere contenuti nel pugno della propria mano -ad es. conchiglie, fiori di tessuto, biglie, foto di famiglia; glitter, fili -ad es. nastri di raso, cotone, rafia, spago, gomitoli di lana, ciniglia; cerniere, bottoni; scampoli; forbici; astuccio).

Descrizione: L'attività laboratoriale qui descritta, rientra all'interno di un più ampio progetto educativo-didattico, svolto con successo, in orario curriculare ed extracurriculare, in una classe seconda di scuola secondaria di primo grado.

L'analisi preliminare del contesto ambientale aveva fatto emergere le seguenti criticità (alcune delle quali, trovano riscontro in note trattazioni):

Difficoltà a comunicare efficacemente attraverso un codice linguistico condiviso;

Diffidenza o paura dell'altro, che derivano dalla non conoscenza o dal pregiudizio;

Un aumento della "mentalità di gruppo" (Bion,1961) che ostacola la realizzazione dell'individuo e impedisce lo scambio reciproco tra individuo - Gruppo (Guignard, 2010);

Una sottovalutazione dell'importanza dell'alfabetizzazione emotiva, dello sviluppo del QE e del pensiero divergente nella costruzione identitaria e nella relazione con l'altro.

Partendo da questa analisi, è stato elaborato un progetto-processo inclusivo, finalizzato ad attivare un cambiamento nelle persone per promuovere una crescita sociale, passando dalla scoperta/conoscenza dell'altro, alla costruzione di relazioni amicali positive.

Nella pianificazione degli interventi (laboratori di arti terapie) si è tenuto conto della definizione di gruppo, inteso "come più della semplice somma delle singole parti, dove i cambiamenti di stato che vive una di queste, interesserà ognuna delle altre singole parti che compongono il gruppo". (Lewin,1951).

La maggiore difficoltà è stata: includere l'alunno straniero, all'interno di un gruppo classe già strutturato, con proprie dinamiche e gerarchie interne, consolidate durante il precedente anno scolastico. Il nuovo ingresso aveva destabilizzato gli equilibri preesistenti, rendendo traballanti le consolidate architetture gruppali.

L'arteterapia è entrata in azione in questo contesto, ponendosi come elemento risolutore e trasformativo del gruppo, per agevolare il passaggio dall'integrazione all'inclusione del diverso all'interno di una rinnovata forma grupale.

Per un'azione sinergica e più efficace, l'arteterapeuta, in accordo con i docenti del Consiglio di classe e le famiglie, ha elaborato un progetto inclusivo, condividendo i seguenti obiettivi generali:

promuovere un'azione educativa, pedagogica e didattica maggiormente inclusiva, basata sullo sviluppo del QE e dell'empatia;

stimolare il desiderio di conoscenza (di sé, dell'altro e del mondo) per un apprendimento permanente e globale;

educare al rispetto delle diversità per creare nuove architetture gruppali e sociali.

Nella sua economia, il progetto ha attivato un processo inclusivo graduale, gentile e rispettoso, basato su diversi e continui esercizi di fiducia, condotti in setting arteterapici.

L'arte, infatti, può considerarsi un valido mediatore nella comunicazione, poiché è risultato essere uno strumento assai più efficace del linguaggio verbale nella costruzione di un dialogo aperto e sincero, soprattutto per lo studente allofono. L'uso del canale artistico, come linguaggio privilegiato per comunicare all'altro, parti di sé e del proprio vissuto emotivo, ha agevolato la creazione di nuovi ponti relazionali, tra pari e tra pari con l'adulto.

Per svolgere le attività al meglio, è stato consigliato di entrare nel setting con un abbigliamento comodo e calzini antiscivolo, inoltre ciascuno studente ha lasciato i suoi effetti personali (tappetino o telo mare o stuoia, cuscini, coperte, scarpe o scialli, elastici o pinze per capelli, astuccio con i colori, quaderno) nell'armadietto destinato a custodire i materiali e le creazioni realizzate durante gli incontri. All'interno del setting, la maggior parte delle volte, non si trovavano sedie, tavoli o altri mobili; questo per garantire una maggiore neutralità dell'ambiente, evitare interferenze visive o intralcio nei movimenti. Preferibilmente e quando è stato possibile, si è fatto uso della luce naturale, di musica o di suoni della natura (per stimolare e attivare, in particolare le onde theta e gamma).

Durante ogni laboratorio, l'arteterapeuta indicava il materiale che ciascuno avrebbe dovuto portare all'incontro successivo, senza però svelare mai l'attività che avrebbero fatto. Ciò ha contribuito a generare aspettative, curiosità e il desiderio di rientrare nel setting, insieme agli altri, per condividere nuove esperienze e creare altri ricordi nella memoria collettiva del gruppo.

All'interno del progetto, che si è sviluppato in dieci incontri da tre ore ciascuno, il laboratorio "Ritratto sensoriale", si colloca come terza attività e si è svolto in orario extracurricolare.

Il “Ritratto sensoriale” ha previsto la realizzazione di un elaborato creativo per raccontarsi all’altro, attraverso la libera espressione e la rappresentazione non convenzionale di sé, per rendere visibili i propri vissuti emotivi e costruire un innovativo dialogo educativo. Si è lavorato in un setting esente dal pre-giudizio sulla persona e dal giudizio sul valore estetico dell’opera.

Il laboratorio è iniziato in circle time. In questa fase, ci si ritrova insieme, per riconnettersi alle esperienze vissute durante i precedenti incontri e fare memoria delle emozioni residue, evocate dal conduttore con domande-stimolo (che variano in base al gruppo, al tipo di attività e al clima che si respira nel setting). Si passa, poi, alla successiva fase di attivazione, mirante al risveglio creativo. Diverse le attività che si possono proporre, ma che devono necessariamente adattarsi alle esigenze del gruppo e in funzione delle variabili di contesto (prevedibili e imprevedibili).

Nel caso in esame, l’attivazione si è svolta con la tecnica della zattera, gioco-metodo usato in teatro per indagare lo spazio, muovendosi all’interno del setting come se tutti i partecipanti si trovassero realmente su una zattera in mezzo al mare. Si tratta di un’attività che costringe a percepire lo spazio in funzione degli altri e ad interagire in maniera dinamica per raggiungere un obiettivo comune: non fare affondare la zattera. L’attività ha previsto che gli studenti si muovessero a diverse velocità, regolando l’andatura in base alle indicazioni vocali del conduttore e cercando di non fare affondare la zattera. I vari partecipanti imparano a distribuirsi equamente nei diversi punti dello spazio assegnato, senza mai toccarsi, né lasciare vuoti, che potrebbero creare sbilanciamenti. Imparano così a collocarsi nello spazio in funzione e rispetto dell’altro, alla giusta distanza.

Conclusa la fase di attivazione si è ritornati nel cerchio per ricevere la consegna del lavoro successivo: creare il proprio ritratto sensoriale.

In questa fase è stato chiesto agli studenti di mettersi comodi, scegliendo se stare sdraiati, seduti per terra o sulla sedia. Nel frattempo, sono stati disposti i materiali necessari all’attività, al centro del setting. L’arteterapeuta ha poi chiesto di prendere e tenere davanti a sé: un cartoncino grigio A4 (che avrebbe svolto la funzione di supporto per la realizzazione dell’elaborato) e il piccolo oggetto significativo, che ciascuno aveva portato con sé. Il resto del materiale che ogni studente aveva selezionato, poteva essere posto al centro del cerchio, per essere condiviso con gli altri, oppure restare accanto alla postazione della persona proprietaria.

In ogni caso, il materiale al centro del setting rimane a disposizione di tutti i componenti del gruppo. Quasi tutti hanno scelto la condivisione, compreso l’alunno proveniente da un contesto migratorio.

A questo punto ha avuto inizio il vero e proprio laboratorio espressivo-creativo attuato con tecniche di arteterapia plastico-pittorica. L’arteterapeuta ha chiesto agli studenti di realizzare il proprio ritratto sensoriale, fornendo alcune semplici indicazioni:

deve rappresentare quello che si è secondo il proprio punto di vista, non come si pensa di apparire agli occhi degli altri;

non deve fare riferimento a schemi corporei o stereotipie, ma deve rappresentare aspetti peculiari della persona (pregi, difetti, cibo preferito, sport praticati e altro);

il materiale e il colore devono essere scelti in funzione dell'intento comunicativo o della risonanza;

la tecnica e le modalità di utilizzo di colori, materiali, strumenti sono libere, estemporanee, sperimentali;

si inizia collocando sul supporto, in un punto qualsiasi, l'oggetto significativo per sé;

si parte dall'oggetto per descriversi con i colori e i materiali (di solito le persone tendono a iniziare il proprio ritratto, tracciando delle linee, disegnando e aggiungendo dopo i materiali).

Questa parte è durata quasi quasi un'ora. Gli alunni che terminavano l'elaborato potevano fare una pausa, uscendo dal setting per sgranchirsi le gambe, sdraiarsi, rilassarsi, riposare. Durante questa fase dell'attività non è consentito parlare, per evitare distrazioni o interferenze nel proprio dialogo interiore. A lavoro ultimato, rientrati tutti nel cerchio, il conduttore ha chiesto agli studenti di scegliere una parola per descrivere, a turno, come era stata l'esperienza appena vissuta e spiegare, se avevano il piacere di dividerlo con gli altri, perché avevano scelto quei determinati materiali e perché l'oggetto portato era significativo per loro.

Finita la restituzione verbale dell'esperienza vissuta individualmente, l'arteterapeuta ha dato la seconda consegna. È stato chiesto ai ragazzi di bendarsi con le sciarpe o gli scialli che avevano portato. Mentre nel setting il gruppo si preparava, nel tempo dei dieci minuti assegnati, nell'aula attigua, il conduttore predisponeva un nuovo setting, collocando su un tavolo unico e in maniera casuale, i ritratti sensoriali. Agli studenti era stato fatto divieto di entrare nella stanza attigua.

Ultimata la preparazione del gruppo, deprivato della funzione sensoriale visiva, il conduttore ha disposto gli alunni in fila indiana, chiedendo loro di mantenere il contatto fisico con il compagno precedente. Una volta ordinati gli alunni, l'arteterapeuta ha preso per mano il capofila e ha condotto tutti i partecipanti davanti al tavolo unico, precedentemente predisposto nel nuovo setting, per cercare e ritrovarsi nel proprio ritratto sensoriale, utilizzando le sensorialità residue.

Una volta che qualcuno pensava di essersi ritrovato, senza parlare, poteva prendere il ritratto sensoriale scelto, "svelarsi" e rientrare nell'aula da cui era partito, lontano dagli altri componenti del gruppo e per osservare con nuovi occhi, l'elaborato.

Una volta rientrati tutti gli studenti nel setting di partenza, nuovamente seduti comodi e disposti a cerchio, l'arteterapeuta ha chiesto a turno di comunicare se tutti avessero ritrovato il proprio ritratto sensoriale, se la ricerca fosse stata semplice e quale elemento/materiale li aveva portati a compiere la scelta. Dalla restituzione verbale è emerso che tutti si sono ritrovati, riconoscendosi anche senza vedersi nella forma e nei colori che la loro personalità aveva fatto emergere, manifestandosi nella produzione plastico-pittorica.

In questa fase di crescita e sviluppo, gli alunni si trovano impegnati a costruire la propria identità personologica, per cui appare di rilevante importanza che tutti siano riusciti prima a definirsi compiendo una scelta tra i diversi materiali e poi a riconoscersi, come individui all'interno del gruppo, anche senza vedersi.

Esplorare i materiali per sperimentare nuovi linguaggi e diverse modalità comunicative, imparare ad esprimersi liberamente per conoscere e ri-conoscersi attraverso produzioni creative e originali, fidarsi e affidarsi all'altro senza pregiudizi e stereotipie, sono stati i più importanti obiettivi raggiunti nel corso di questo laboratorio.

Ogni materiale, infatti, ha valenza proiettiva e racconta molto della persona e del gruppo.

Ogni ritratto sensoriale, realizzato con materiali diversi, quando entra in relazione con l'altro, modifica il racconto di sé e del gruppo, contribuendo a delineare un quadro più chiaro della situazione nel qui e ora. Il ritratto sensoriale, quindi, agevola la consapevolezza di sé e all'interno di un contesto gruppale, fa sentire ciascuno accolto e sostenuto nella propria unicità. Ciò si verifica perché nella libera espressione di sé e all'interno di un setting arteterapico, ci si racconta senza filtri né paura del giudizio degli altri: tutti sono nella verità delle loro fragilità.

In arteterapia non occorre dare chiavi di lettura, né fornire interpretazioni gratuite e ancor meno emettere giudizi, perché niente di tutto questo è necessario al raggiungimento degli obiettivi previsti.

Lo scopo dei laboratori di arteterapia è il benessere delle persone.

Realizzare il proprio ritratto sensoriale, significa, osservarsi e osservare l'altro, da nuovi punti di vista. Si tratta di un'attività immersiva, che scava nel profondo e stanca molto a livello emotivo, ma alla fine ci si sente rigenerati, alleggeriti dai carichi emotivi e aperti con fiducia ad un dialogo più sincero.

Il gruppo classe su cui si è lavorato ha assunto una nuova forma, stabile, gentile e generosa. L'esperienza laboratoriale svolta ha permesso a ciascuno di maturare la nuova consapevolezza che all'interno dei gruppi, le relazioni sistemiche più funzionanti, sono quelle che si basano sulla valorizzazione dei talenti di ciascuno. Ogni persona, se si sente accolta e non giudicata, diventa risorsa e ricchezza per l'altro, consentendo una crescita globale a livello personologico, gruppale e sociale.

Riferimenti bibliografici

Bion W. R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Roma: Armando.

Guignard, F. (2010). *Réflexions d'une psychanalyste sur l'enfant dans la société occidentale d'aujourd'hui*. In *Filigrane*, 19 (1), 11–27

Lewin K. (1951), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna: Il Mulino.

Molina V. (2019), *Il cervello adolescente. La costruzione dell'Identità*. Milano: RBA Italia.

Pichon-Rivière (1971), *Il processo gruppale*, Loreto: Ed. Lauretana.

Pietropolli Charmet G. (2022), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Bari: Laterza, pp.35-49;83-99.

Vargiu G. (2023), *Le onde del successo. Apprendimento, creatività e benessere negli stati di coscienza alfa, theta e gamma*, Lecce: Youcanprint.

GUIDA LANGUES DEHORS LANGUES DEDANS

Langues dehors, langues dedans est un dispositif d'éveil aux langues comme dispositif de « Développement d'outils didactiques ». Il a comme cible les enseignants de tous niveaux. Les enseignants en sortent i) sensibilisés à la diversité linguistique et ii) formés à des applications didactiques des approches plurielles.

Langues dehors, langues dedans se divise en 2 parties :

a) une découverte du multilinguisme local par une enquête des langues dehors dans les paysages linguistiques

b) une découverte de soi comme plurilingue en se penchant sur les langues dedans par l'élaboration de biographies langagières

Ainsi l'apprenant (re)découvre le multilinguisme de son milieu et reflète sur sa place dans ce contexte.

Les deux parties de Langues dehors, langues dedans forment une production complète telle :

un garde-manger multilingue rempli d'étiquettes d'aliments de toutes les langues et entouré de sandwiches dont les ingrédients sont les langues du sujet.

En application didactique auprès des élèves en classe ordinaire, les élèves sont acteurs de cette enquête et se servent des compétences liées à la pédagogie de projet avec des appuis possibles à la pratique orale et écrite. Ce dispositif est applicable dans les classes de la maternelle au lycée.

Langues dehors...

Les paysages linguistiques (linguistic landscapes) forment un objet de recherche dans les études sur les espaces multilingues. Plusieurs champs théoriques s'y croisent: la linguistique (le contact de langues, la minorisation des langues, l'analyse de discours, la sémiotique, etc.) l'urbanisme, l'anthropologie, la sociologie... Tous sont concernés par les questions liées à la représentation et la hiérarchisation des langues dans les espaces publics.

Langues dedans

Les biographies langagières sont des récits, des images multimodales, des cartes mentales, des réponses aux questionnaires... qui racontent notre répertoire langagier. Un travail réflexif qui identifie nos langues et dialectes et creuse nos rapports avec eux : les langues de notre enfance, de notre milieu professionnel, de nos aïeux, de notre scolarisation, de nos ambitions. Toutes ces langues font partie de notre pensée, notre expression, notre vision du monde.

EXEMPLE D'APPLICATION : Un projet test de Langues dehors, langues dedans. Une application de Langues dehors, langues dedans a été testée avec des classes de CE1 (~7 ans) et CM2 (~8 ans) dans l'Académie d'Amiens. Voir l'application sur le site du projet ALTA <https://altaeurope.eu/index.php/langues-dehors-langues-dedans/>

Langues dehors: Les élèves ont enquêté le paysage linguistique de nos garde-mangers multilingues, retrouvant des traces de langues du monde pour comprendre des réseaux d'échanges et de création culino-linguistiques, des histoires d'hybridation croisée. Ils ont ensuite construit un garde-manger à partir des étiquettes d'aliments trouvées qui reflètent cette pluralité.

Langues dedans: En deuxième partie, les élèves ont réfléchi sur les langues qu'ils pratiquent, qu'ils croisent, qu'ils aimeraient rencontrer. Nous nous sommes demandés: quel goût ont mes langues? Des sandwiches ont été créés qui montrent l'unique mélange de saveurs et de langues de chacune et chacun.

Quelques références théoriques:

Busch B., Jardine A. & Tjoutuku A. (2006). Language Biographies for multilingual learning. PRAESA Occasional Papers. <http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf>

Candelier, M. (2003). L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang : bilan d'une innovation européenne. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.merlin.u-picardie.fr/10.3917/dbu.cande.2003.01>

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg.

Cummins, J. & Early M (2011). Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools. Stoke on Trent : Trentham Books.

Garcia, O (2009). Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. West Sussex: Wiley-Blackwell.

Gorter, D. (2006) Ed. Linguistic Landscape: A new approach to multilingualism. Bristol : Multilingual Matters.

Hawkins E. (1984) Awareness of language: An introduction, Cambridge University Press,

Hélot, C. & Ó Laoire, M (2011). Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible. Bristol : Multilingual Matters.



Co-funded by
the European Union

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. & Potvin M.(2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172–195. <https://doi.org/10.7202/1039027ar>

Matras Y., Robertson A. & Jones C. (2016). Using the school setting to map community languages: a pilot study in Manchester, England, *International Journal of Multilingualism*, <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2016.1154062>.

INTERCULTURAL SERVICE LEARNING

Introduzione

Nella nostra epoca, l'intrecciarsi delle culture, il loro coabitare nello stesso territorio, lo spazio di esperienza condiviso non è risultato di una deliberata interazione, ma delle trasformazioni epocali e dei progressi nelle tecnologie della comunicazione dove la condivisione delle esperienze e l'arricchimento del significato implicano lo sviluppo di una competenza cosmopolitica essenziale per la comunicazione sociale e per il sostentamento della democrazia. Come sottolineava Dewey (2000), la democrazia non è semplicemente una struttura formale, ma una “comunità di comunità” che si autodetermina e si auto-legifera, dove l'educazione si rivela essere il mezzo primario per il suo sviluppo continuo. Egli, in un passo del testo “Democrazia ed educazione” (2000), che può fungere da framework teorico rispetto la tematica inerente al concetto di intercultura, afferma che:

“Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equiva all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività. Questi punti di contatto più numerosi e più svariati denotano una maggiore diversità degli stimoli cui deve rispondere un individuo e per conseguenza stimolano il variare della sua azione”.

Tuttavia, i benefici intellettuali e culturali derivanti dalla condizione di coabitare il mondo devono essere perseguiti con consapevolezza e intenzionalità, soprattutto in ambito pedagogico, in quanto l'interazione interculturale non costituisce esclusivamente una strategia per favorire la convivenza pacifica, pur essendo cruciale, ma anche il modo attraverso cui ciascuno allarga, approfondisce e arricchisce il proprio repertorio di significati, ampliando la capacità di dare senso al mondo, all'altro.

In tale contesto, l'educazione interculturale non deve essere considerata soltanto come un meccanismo difensivo contro i conflitti culturali, bensì come impegno fondamentale per colmare il divario tra un mondo cosmopolita e una mentalità che, se non formata da una prospettiva aperta, rischia di rimanere limitata. Cruciale risulta quindi il ruolo dell'educazione quale catalizzatore per la costruzione di una democrazia solida e inclusiva.

Educare alla cittadinanza globale.

Oltre alla famiglia, che rappresenta la prima agenzia educativa, l'importante compito di educare alla democrazia e alla cittadinanza globale spetta alla scuola. La stessa, quale luogo privilegiato in cui si costruiscono le competenze necessarie per la partecipazione attiva e consapevole alla vita democratica, deve essere concepita, secondo Dewey (2000), come un processo sociale continuo che permette agli individui di sviluppare le loro capacità critiche e di partecipare attivamente alla società. Dal canto suo Nussbaum (2010) sostiene che un'educazione orientata alla cittadinanza globale deve promuovere la comprensione interculturale e il rispetto delle differenze, elementi essenziali per una democrazia inclusiva e pluralista. Per Cambi (2001) l'identità non deve essere annullata, ma posta in discussione come punto di vista aperto ad altri punti di vista per promuovere una visione critica e dinamica delle culture.

Di Giacinto (2002), in relazione a ciò, ritiene che, "comprendere il punto di vista dell'altro significa sapersi decentrare rispetto al proprio schema di riferimento", adattando i propri modelli di pensiero ai contesti mutabili. Per Pinto Minerva (2002) la creazione di condizioni per un autentico dialogo tra le culture richiede un pensiero migrante e dinamico, capace di superare posizioni dogmatiche e stereotipate. Tale pensiero plurale e dialogico sostiene principi di solidarietà, rispetto reciproco, confronto e cooperazione, fondamentali per una società democratica inclusiva e multi culturalmente aperta.

La prospettiva della decostruzione delle rappresentazioni sociali, i pregiudizi e le false credenze che condizionano i rapporti sociali, congiuntamente alla promozione della capacità di decentrare il proprio punto di vista, rappresentano per la scuola una risposta efficace alle sfide dell'educazione interculturale, che deve intervenire nella dialettica identità/alterità per prevenire etnocentrismi aggressivi, favorire lo sviluppo equilibrato di individui pronti ad affrontare un mondo in rapida evoluzione e ibridazione culturale.

La scuola assume quindi un ruolo centrale facilitando il dialogo, l'incontro e la trasmissione di conoscenze critiche e multiculturali, promuovendo una pedagogia dell'ascolto e dello scambio tra simboli, identità, memorie collettive, favorendo lo sviluppo di una mentalità cosmopolita, concentrandosi sulla costruzione di uno spazio cognitivo e affettivo di confronto e incontro (Falteri, 1995).

Educazione e cambiamento attraverso l'Intercultural Service learning

Una delle sfide più significative nella formazione è ricercare un equilibrio tra lo spazio universale e quello individuale, puntando a un'educazione che valorizzi l'umano e ne sviluppi le potenzialità. Formare un'identità equilibrata risulta urgente, poiché le rapide trasformazioni sociali spesso precedono la capacità degli individui di adattarsi, rischiando di definire l'identità più attraverso la differenziazione che l'integrazione comunitaria. In questo contesto

“L'educazione, non può essere attività casuale, improvvisata, estemporanea, altrimenti si ridurrebbe a un agire del tutto dipendente dal flusso incontrollabile degli eventi, da un determinismo che non concede spazi alla progettualità autentica, al miglioramento” (Milan, 2006).

Un recente approccio pedagogico adottato nell'ambito del sistema scolastico italiano, come evidenziato dal MIUR (2018) nel documento "Una via italiana per il Service Learning" e da Indire (2022) in "Dentro e fuori la scuola", è il Service Learning (SL). Si tratta di un approccio pedagogico che favorisce una scuola aperta, in continua interazione con l'esterno, stimolando negli studenti l'acquisizione di conoscenze, valori, abilità e atteggiamenti legati all'impegno civico, enfatizzando l'empowerment individuale che contribuisce attivamente alla costruzione di sé e della comunità circostante (Furco, 1996); valorizza l'importanza della relazione e dell'incontro con gli altri; si distingue per la sua intenzionalità pedagogica nel promuovere lo sviluppo completo della persona.

“Il Service-Learning intende l'essere umano come coscienza intenzionale in rapporto a sé stesso e al suo mondo. Aiutare ciascuno a imprimere intenzionalità al proprio agire, alla propria relazionalità appare perciò, per il Service-Learning, la conditio sine qua non di quella progettualità, specifica e costitutiva dell'educazione, che si fa carico del compito di migliorare, di accedere a quell'utopia, che dovrebbe motivare e calamitare l'operare delle persone umane e, nello specifico, del mondo pedagogico” (Milan 2019).

L'approccio pedagogico del Service Learning permette alla scuola di superare la sua tradizionale chiusura come custode del sapere, invitando gli studenti a porre a beneficio della comunità quanto appreso durante le lezioni, avvalendosi di un atteggiamento di responsabilità e cura verso se stessi, gli altri e l'ambiente (Orlandini et al., 2020). Tale approccio non solo migliora il contesto in cui la scuola opera, ma arricchisce anche l'apprendimento degli studenti, conferendo un valore aggiunto alla loro formazione; rappresenta una risorsa pedagogica per rispondere positivamente a una serie di istanze quali: il protagonismo degli studenti, il collegamento tra teoria e prassi, tra scuola e vita, la riflessione critica, il processo di apprendimento come ricerca permanente, nonché l'utilizzo della conoscenza come mezzo per migliorare la realtà individuale e collettiva, sostiene il rinnovamento e la riconfigurazione di modalità, spazi e tempi dell'apprendere (Indire- Avanguardie Educative).

Può altresì sostenere gli studenti a impadronirsi di nuovi alfabeti rappresentati dalle esigenze del prossimo, degli ultimi, degli esclusi (competenze in campo pro-sociale); a prendersi cura del mondo, in quanto non basta convivere nella società, ma insieme bisogna crearla continuamente.

Costruire ponti tra culture: un percorso formativo di Intercultural Service Learning

Notoriamente, la scuola è istituzione “chiave”, luogo dove si educa e si sviluppa la cittadinanza globale, si costruiscono presupposti di resilienza individuale e di sistema.

Il perseguimento di una istruzione equa, di qualità ed inclusiva non è sufficiente, però, ad innescare il cambiamento del Paese se non si modifica l'approccio sociale e culturale passando dalla centralità dell'“Io” al “Noi”.

Un approccio educativo che può favorire la trasformazione individuale e sociale accompagnando il cambiamento verso un nuovo umanesimo è la proposta pedagogica del Service Learning che, secondo Shelley H. Billing (2000) oltre a incoraggiare l'acquisizione degli obiettivi di competenza previsti dai diversi percorsi di studio curricolari, ha quale peculiarità quella di essere:

Orientato alla ricerca: Le esperienze derivano dall'identificazione di problemi, e l'intero percorso è finalizzato alla loro risoluzione.

Focalizzato sulle competenze: Gli studenti mettono alla prova le loro conoscenze e abilità affrontando problemi autentici, sviluppando così competenze pratiche.

Interdisciplinare: I problemi affrontati sono generalmente complessi e richiedono l'integrazione di diverse discipline, che dialogano e si completano reciprocamente.

Orientato all'apprendimento significativo: L'apprendimento è considerato significativo quando risulta da una rielaborazione personale delle conoscenze e risponde a motivazioni profonde, arricchendo di significato l'esperienza dell'alunno.

Collaborativo: La progettazione e realizzazione dei progetti di Service Learning coinvolgono l'intera classe, che diventa una comunità di apprendimento. Il contributo personale di ciascuno è essenziale per il successo del gruppo.

Partecipato: Non si tratta di una pratica assistenziale, ma di una collaborazione con i destinatari del progetto su un piano di parità. Questi ultimi non ricevono solo aiuto, ma diventano anche una risorsa per la crescita degli studenti.

Responsabilizzante: La scuola non è isolata dalla vita reale, ma si assume una responsabilità sociale. Il Service Learning consente agli studenti di vivere esperienze significative di cittadinanza attiva.

Trasformativo: La responsabilità sociale si traduce in un impegno al miglioramento, sia personale, per chi agisce a favore della comunità, sia sociale, contribuendo a migliorare la realtà in cui si vive.

Promuove altresì la condivisione di valori comuni e la costruzione di comunità all'interno delle scuole (Sergiovanni, 2000), genera relazioni e azioni che consentono ai diversi soggetti coinvolti di praticare l'apprendimento del vivere insieme (Tapia, 2006), superando un approccio individualistico e recuperando una dimensione comunitaria (Mortari, 2017, p. 35).

Tali obiettivi trovano la loro corretta collocazione nell'ambito della progettazione del Service-Learning (SL) che comprende al suo interno dinamiche temporali, organizzative e didattiche, strutturate in fasi con processi trasversali quali la motivazione, la diagnosi, la pianificazione, la riflessione, l'esecuzione, la comunicazione, (Lotti, 2020), attraversate da tre processi (riflessione, documentazione, valutazione) che consentono alle attività di SL di raggiungere pienamente i risultati pianificati (vedi fig. 1 esplicativa di tale processo).

Patto educativo di comunità, flessibilità oraria, trans/interdisciplinarietà, ampliamento del curricolo

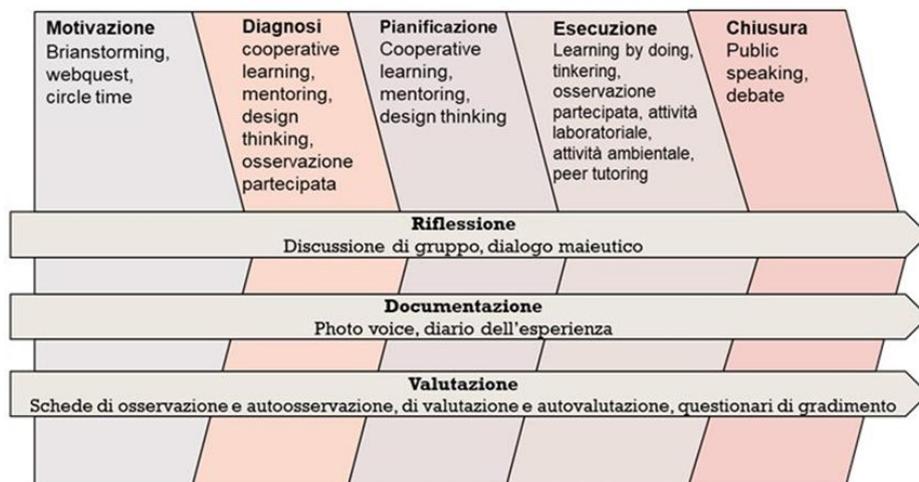


Fig. 1 – Percorso SL con fasi e processi connessi a metodologie didattiche e organizzative (Fonte: Tapia, 2006).

Le fasi di progettazione del Service Learning fondamentali per garantire l'efficacia e il successo di questo approccio pedagogico permettono di creare esperienze di apprendimento significativo, assicurando che il servizio risponda a bisogni reali della comunità e che gli studenti sviluppino competenze rilevanti. La cura e l'attenzione dedicate a ogni fase della progettazione assicurano che il Service Learning costituisca un'esperienza educativa potente e trasformativa, sia per gli studenti che per la comunità.

Il percorso di seguito delineato è volto, in virtù del pluralismo culturale fortemente presente nelle nostre realtà scolastiche, alla progettazione di una Unità di Apprendimento (UDA) che ha quale approccio pedagogico quello dell'Intercultural Service Learning e quale fine l'educazione alla cittadinanza globale.

GUIDA JIGSAW – Nivel 1 de alofonía

Introducción

El Jigsaw aquí presentado fue diseñado y elaborado por la Universidad de Murcia, para un alumnado alófono de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. Su preparación fue pensada en función de las características del alumnado, en general, pero más específicamente alófono, presente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia; lugar dónde se encuentran los centros educativos pilotos en los que se realizó el experimento.

Este Jigsaw está diseñado para la formación de tres grupos de expertos.

Público

Alumnado alófono Nivel 1, que no entiende ni expresa prácticamente nada/nada de la lengua de escolarización, en nuestro caso español.

Objetivos

Diseñar un modelo Jigsaw adaptado para un alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria con un nivel 1 de alofonía

Proponer una evaluación de la aplicación del modelo Jigsaw en varias dimensiones (comprensión escrita, comprensión oral, producción oral, motivación y participación)

Fases / etapas metodológicas

Creación de los grupos casas. Se asignarán números de 1 a 3 entre los miembros de cada grupo casa para la futura formación de los tres grupos de expertos.

Formación de los grupos de expertos en función de los números asignados. Lectura de cada una de las partes del texto que corresponde. Se deja el tiempo suficiente para que tomen notas y pregunten aquello que necesiten.

Vuelta a los grupos casas para contar, por orden, aquello que han leído y realizado. Se completa la ficha “animales, emociones, lugares”. Puesta en común.

Presentación del material

Al no conocer nada el idioma, se propone un texto muy sencillo con todos los sustantivos mostrados como pictogramas. Además, se añade abajo, en una tabla, cómo se escribe cada pictograma para que el niño lo identifique y copie.

Contenidos:

Los animales, las emociones, los lugares



Co-funded by
the European Union

Objetivos específicos:

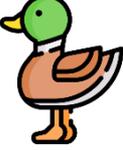
Conocer léxico relativo a los nombres de algunos animales

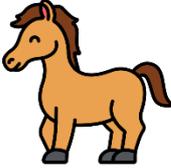
Conocer léxico relativo a la expresión de las emociones

Conocer léxico relativo a los nombres de algunos lugares

Documento completo:

El  está muy  porque va a jugar en el .

El  está  porque tiene que salir del .

El  está  de correr por el .

El  va a la  porque está .

La  está  porque va a poner un huevo en el .

La  está  porque tiene que salir de su .

El texto completo se divide en tres partes, una para cada uno de los grupos de expertos. Deberán leer en silencio el fragmento que les ha tocado y descifrar (a través de la tabla de pictogramas) el sentido general del texto.

Cada grupo experto tendrá tres tablas:

El texto con los pictogramas.

El texto con huecos para completar.

El cuadro de los pictogramas con sus palabras.

Cuando lo tengan completo, deberán llevar todos sus folios al grupo-casa.

Texto grupo de expertos 1:

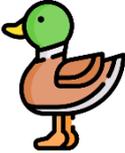
El		está muy		porque va a jugar en el		.
El		está		porque tiene que salir del		.

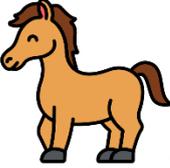
Tabla de pictogramas para el alumno:

PICTOGRAMA	PALABRA
	PERRO
	PATO
	TRISTE
	PARQUE
	CONTENTO
	RÍO

El _____ está muy _____ porque va a jugar en el _____.

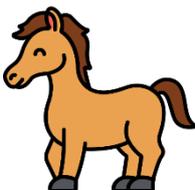
El _____ está muy _____ porque tiene que salir del _____.

Texto grupo de expertos 2:

El  está  de correr por el  .

El  va a la  porque está  .

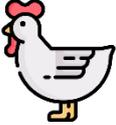
Tabla de pictogramas para el alumno:

PICTOGRAMA	PALABRA
	PRADO
	CANSADO
	CABALLO
	CERDO
	GRANJA
	HAMBRIENTO

El _____ está _____ de correr por el _____.

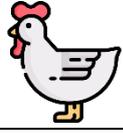
El _____ va a la _____ porque está _____.

Texto grupo de expertos 3:

La  está  porque va a poner un huevo en el .

La  está  porque tiene que salir de su .

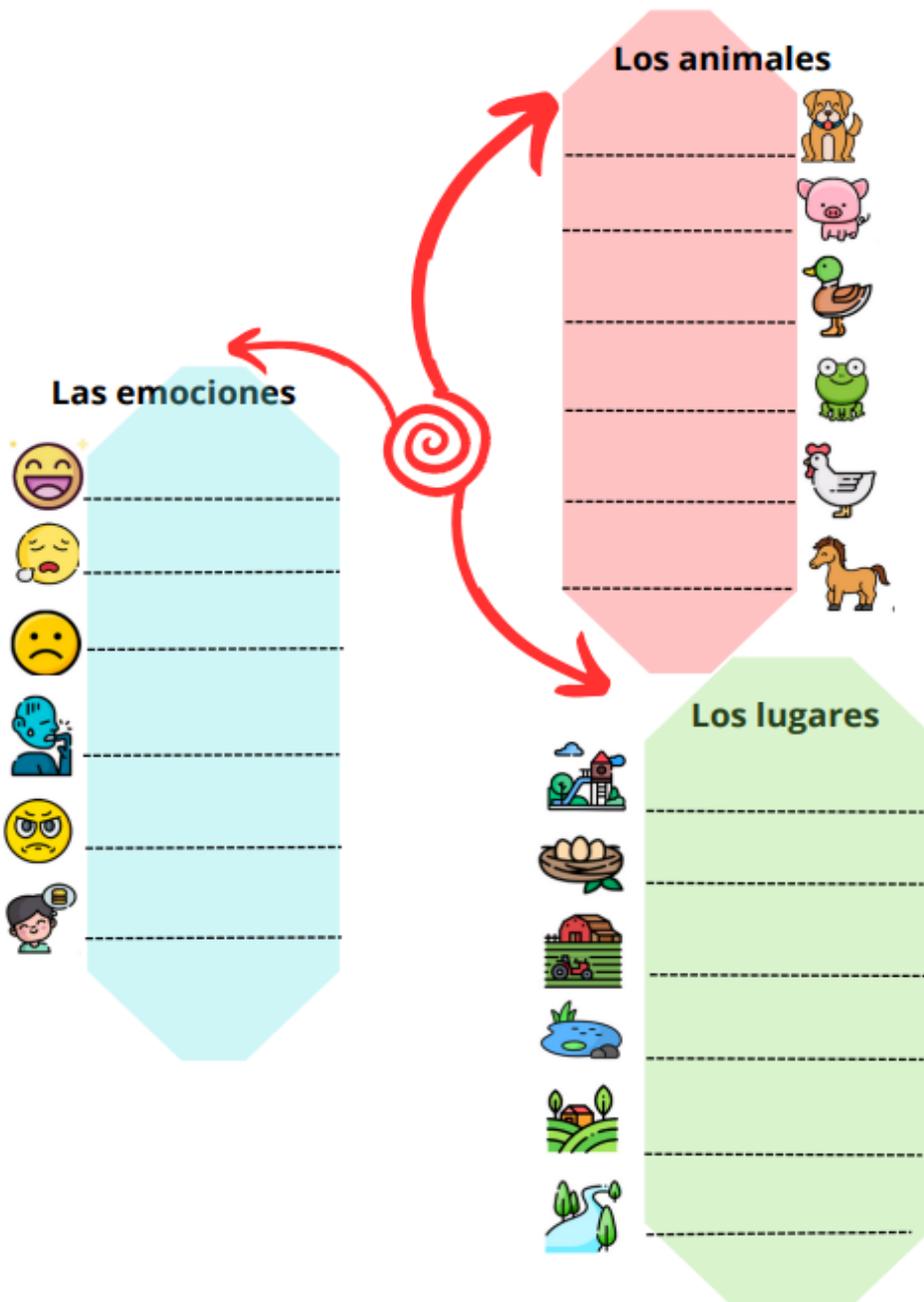
Tabla de pictogramas para el alumno:

PICTOGRAMA	PALABRA
	GALLINA
	NERVIOSA
	NIDO
	RANA
	ENFADADA
	LAGO

La _____ está _____ porque va a poner un huevo en el _____.

La _____ está _____ porque tiene que salir de su _____.

Una vez llegan al grupo-casa deberán realizar entre todos una actividad. Esta consiste en unificar todos los animales, los lugares y las emociones en sus respectivos sitios y escribir el nombre de cada uno correctamente.



Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación diseñados son rúbricas. En total, se han elaborado cinco rúbricas, de 10 ítems cada una, para evaluar las siguientes dimensiones:

Comprensión escrita

Comprensión oral

Expresión oral

Motivación

Participación

COMPRENSIÓN ESCRITA						
	Ítem a evaluar	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Casi todo	5 Todo
1	Es capaz de identificar de identificar el tema					
2	Sabe reconocer la parte del texto que le ha tocado					
3	Es capaz de identificar el orden del texto					
4	Deduce palabras que no saben lo que significan					
5	Es capaz de ir más allá de la literalidad del texto					
6	Es capaz de relacionar con otros conceptos					
7	Comprende la generalidad del texto					
8	Comprende partes concretas del texto					
9	Tarda el tiempo estipulado					
10	Comprende las palabras específicas del tema					

COMPRENSIÓN ORAL						
	Ítem a evaluar	1 Nada	2 Un poco	3 Algo	4 Casi todo	5 Todo
1	Es capaz de identificar de identificar el tema					
2	Sabe reconocer la parte del texto que le ha tocado					
3	Es capaz de identificar el orden del texto					
4	Deduce palabras que no saben lo que significan					
5	Comprende la información transmitida en el grupo-casa					
6	Es capaz de relacionar con otros conceptos					
7	Comprende la información transmitida en el grupo-expertos					
8	Comprende partes concretas del texto					
9	Extrae lo importante					
10	Comprende las palabras específicas del tema					

EXPRESIÓN ORAL						
	Ítem a evaluar	1 Nada	2 Un poco	3 Algo	4 Casi todo	5 Todo
1	Se entiende lo que dice a nivel general					
2	Pronuncia mal 5 o más palabras					
3	Usa vocabulario específico					
4	Habla con fluidez					
5	Su discurso es coherente					
6	Mantiene el ritmo a la hora de comunicarse					
7	Respeto el turno de palabra					
8	Transmite la información pertinente en el grupo-casa					
9	Transmite la información pertinente en el grupo-expertos					
10	Es un discurso ordenado					

MOTIVACIÓN						
	Ítem a evaluar	1 Nada	2 Un poco	3 Algo	4 Casi todo	5 Todo
1	Pone interés en lo que se hace en clase					
2	Se despista durante la clase					
3	Participa en las actividades propuestas					
4	Se distrae pintando					
5	Expone el trabajo a sus compañeros					
6	Se duerme en clase					
7	Realiza trabajos extra					
8	Tiene ganas de hacer las actividades propuestas					
9	Se esfuerza por hacer las cosas bien					
10	Pregunta las dudas para hacer bien el trabajo					

PARTICIPACIÓN						
	Ítem a evaluar	1 Nada	2 Un poco	3 Algo	4 Casi todo	5 Todo
1	Respetar la participación de los compañeros					
2	Prestar atención y seguir las instrucciones del docente					
3	Contestar a las preguntas del docente					
4	Contestar a las preguntas de los compañeros					
5	Formular preguntas referentes con el tema					
6	Si no entiende algo lo pregunta					
7	Presentar argumentos fundamentados en las lecturas y trabajos de clase					
8	Contribuye frecuentemente a la discusión en clase					
9	Participa activamente					
10	Respetar el turno de palabra					

Propuesta de actividad de refuerzo / adicional

Se propone un texto similar para que el niño los copie e inserte las palabras que faltan. De esta manera trabajamos la expresión escrita. Se dice la palabra que representa el pictograma y el niño debe de repetir, así trabajamos la expresión oral. Para la comprensión oral, el profesor dice una palabra y el niño debe de señalarla en el texto.

Imagen de refuerzo:

La  tiene una 
en su  y juega
con su  en el 

docentesaldia.com

Tabla de pictogramas para el alumno:

PICTOGRAMA	PALABRA
	NIÑA
	PELOTA
	CASA
	FAMILIA
	PARQUE

GUIDA JIGSAW – Nivel 2 de alofonía

Universidad de Murcia

Introducción

El Jigsaw aquí presentado fue diseñado y elaborado por la Universidad de Murcia, para un alumnado alófono de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, escolarizados en centros públicos de la Región de Murcia, lugar dónde se encuentran los centros educativos pilotos en los que se realizó el experimento.

Este Jigsaw está diseñado para la formación de cuatro grupos de expertos.

Público

Alumnado alófono Nivel 2, que entiende y expresa algunas palabras sueltas y consigue enlazar las frases más comunes de la lengua de escolarización, en nuestro caso español.

Fases / etapas metodológicas

Grupos expertos:

4 grupos expertos, uno para cada una de las estaciones del año. Cada grupo experto se especializa en las frutas que se recolectan en la estación que le corresponde. Rellenar el nombre de la fruta y los meses en los que se recolecta.

Grupos Expertos:

1.Primavera	2.Verano	3.Otoño	4.Invierno
Cereza	Sandía	Manzana	Naranja
Fresa	Melón	Aguacate	Mandarina
Ciruela	Melocotón	Mango	Limón
Albaricoc e	Tomate	Nuez	Kiwi

Grupos Casas:

Casa 1	Casa 2	Casa 3	Casa 4	Casa 5
Primavera	Primavera	Primavera	Primavera	Primavera
Verano	Verano	Verano	Verano	Verano
Otoño	Otoño	Otoño	Otoño	Otoño
Invierno	Invierno	Invierno	Invierno	Invierno

Cada casa dispone de 4 miembros que repartimos entre las 4 mesas de expertos:

- Mesa 1: Expertos frutas de primavera
- Mesa 2: Expertos frutas de verano
- Mesa 3: Expertos frutas de otoño
- Mesa 4: Expertos frutas de invierno

Cada grupo experto dispone de una ficha “Estación”.

Cada miembro de los grupos expertos tiene que completar la ficha que corresponde (ejemplos de grupos 1 y 2).

Después de unos minutos para completar la ficha, cada experto vuelve a su grupo casa con su ficha “estación”. En los grupos casas, se trata de completar un mapa conceptual con el nombre de las frutas de cada estación, junto con unas frases con hueco sobre los beneficios de las frutas de cada temporada. Se reparte la ficha “mapa conceptual” en cada grupo casa y cada experto, con la ayuda de su ficha “estación” colabora en la elaboración del mapa conceptual.

Los expertos, en caso de duda, tienen la posibilidad de consultar a un compañero experto de otra casa para pedir ayuda.

Presentación del material

Contenidos:

El nombre de las frutas - Transversalidad: el consumo responsable

Objetivos específicos:

Conocer léxico relativo a los nombres de algunas frutas

Conocer léxico relativo a los nombres de estaciones

Documento completo

PRIMAVERA

LA PRIMAVERA ES UNA ESTACIÓN EN LA QUE LAS FRUTAS CON SABOR MUY DULCE SON MUY PRESENTES. ES IMPORTANTE CONSUMIRLAS PORQUE APORTAN A NUESTRO CUERPO BENEFICIOS NECESARIOS DURANTE ESTA ÉPOCA DEL AÑO.

LA CEREZA, LA FRESA, LA CIRUELA Y EL ALBARICOQUE SON EJEMPLOS DE FRUTAS DE PRIMAVERA.



LA CEREZA



LA FRESA



LA CIRUELA



EL ALBARICOQUE

VERANO

EL VERANO ES LA ESTACIÓN MÁS CALUROSA. LAS TEMPERATURAS SUBEN Y NUESTRO CUERPO NECESITA MÁS LÍQUIDOS.

LAS FRUTAS NOS PROPORCIONAN MUCHA AGUA Y APORTAN MUY POCAS CALORÍAS.

LA SANDÍA, EL MELÓN, EL MELOCOTÓN Y EL TOMATE SON EJEMPLOS DE FRUTA DE VERANO.



LA SANDÍA



EL MELÓN



EL MELOCOTÓN



EL TOMATE

OTOÑO

EL OTOÑO ES UNA ESTACIÓN CON TEMPERATURAS MÁS SUAVES QUE EN VERANO PERO NECESITAMOS LAS FRUTAS Y VERDURAS PARA MANTENERNOS SANOS Y FUERTES. POR ESO, EMPIEZAN A MADURAR FRUTAS CON MÁS CALORÍAS PARA DARNOS ENERGÍA.

LA MANZANA, EL AGUACATE, EL MANGO Y LA NUEZ SON EJEMPLOS DE FRUTAS DE OTOÑO.



LA MANZANA



EL AGUACATE



EL MANGO



LA NUEZ

INVIERNO

EL INVIERNO ES LA ESTACIÓN CON LAS TEMPERATURAS MÁS BAJAS DEL AÑO. POR ESO, SON HABITUALES LAS FRUTAS RICAS EN VITAMINA C. ADEMÁS, APORTAN UNA DOSIS ADICIONAL DE ENERGÍA QUE NOS AYUDA A NO PONERNOS MALOS.

LA NARANJA, LA MANDARINA, EL LIMÓN Y EL KIWI SON EJEMPLOS DE FRUTAS DE INVIERNO.



LA NARANJA



LA MANDARINA



EL LIMÓN

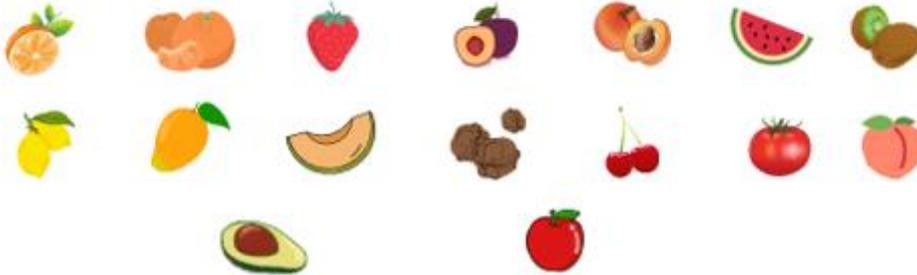


EL KIWI

GRUPO EXPERTO 1

La estación:

Rodea las frutas de tu estación y copia su nombre.



.....
.....
.....
.....

Completa.

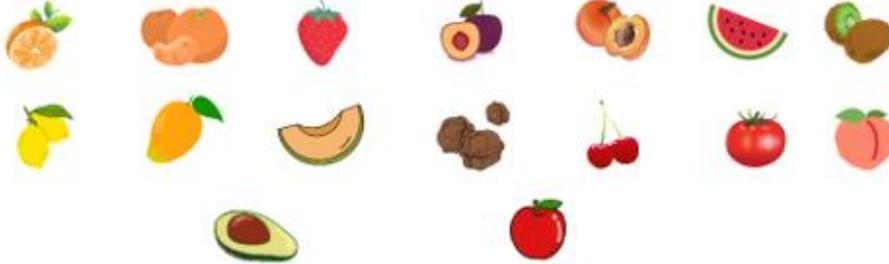
En primavera, las frutas tienen un sabor muy

Es importante consumirlas porque aportan beneficios a nuestro cuerpo: ¿verdadero o falso?

GRUPO EXPERTO 2

La estación:

Rodea las frutas de tu estación y copia su nombre.



.....
.....
.....
.....

Completa.

Las frutas de verano nos proporcionan mucha

Las frutas de verano aportan muy pocas calorías: ¿verdadero o falso?

GRUPO EXPERTO 3

La estación:

Rodea las frutas de tu estación y copia su nombre.



.....
.....
.....
.....

Completa.

Necesitamos las frutas de otoño para mantenernos y

En otoño, empiezan a madurar frutas con más calorías para darnos energía:

¿verdadero o falso?

GRUPO EXPERTO 4

La estación:

Rodea las frutas de tu estación y copia su nombre.



.....
.....
.....
.....

Completa.

Las frutas de invierno son ricas en

Las frutas de invierno aportan una dosis de energía adicional que nos ayuda a no ponernos malos: ¿verdadero o falso?

Ficha grupos casas

LAS FRUTAS DE TEMPORADA

↓ ↓ ↓ ↓

Primavera	Verano	Otoño	Invierno
.....
.....
.....
.....

Completa con las etiquetas

DULCE AGUA VITAMINA C BENEFICIOS CALORÍAS ENERGÍA

En primavera, las frutas tienen un sabor..... y aportan importantes a nuestro cuerpo.

En verano, las frutas proporcionan mucha..... y aportan pocas

En otoño, las frutas tienen más calorías para darnos.....

En invierno, la..... de las frutas nos da energía adicional para evitar que nos pongamos malos.

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación diseñados son cinco rúbricas, de 10 ítems cada una, para evaluar las siguientes dimensiones:

Comprensión escrita

Comprensión oral

Expresión oral

Motivación

Participación

Se cumplimentan estas rúbricas para cada uno de los alumnos.

COMPRESIÓN ESCRITA						
	Ítem a evaluar	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Casi todo	5 Todo
1	Es capaz de identificar de identificar el tema					
2	Sabe reconocer la parte del texto que le ha tocado					
3	Es capaz de identificar el orden del texto					
4	Deduce palabras que no saben lo que significan					
5	Es capaz de ir más allá de la literalidad del texto					
6	Es capaz de relacionar con otros conceptos					
7	Comprende la generalidad del texto					
8	Comprende partes concretas del texto					
9	Tarda el tiempo estipulado					
10	Comprende las palabras específicas del tema					

COMPRENSIÓN ORAL						
	Ítem a evaluar	1 Nada	2 Un poco	3 Algo	4 Casi todo	5 Todo
1	Es capaz de identificar de identificar el tema					
2	Sabe reconocer la parte del texto que le ha tocado					
3	Es capaz de identificar el orden del texto					
4	Deduce palabras que no saben lo que significan					
5	Comprende la información transmitida en el grupo-casa					
6	Es capaz de relacionar con otros conceptos					
7	Comprende la información transmitida en el grupo-expertos					
8	Comprende partes concretas del texto					
9	Extrae lo importante					
10	Comprende las palabras específicas del tema					

EXPRESIÓN ORAL						
	Ítem a evaluar	1 Nada	2 Un poco	3 Algo	4 Casi todo	5 Todo
1	Se entiende lo que dice a nivel general					
2	Pronuncia mal 5 o más palabras					
3	Usa vocabulario específico					
4	Habla con fluidez					
5	Su discurso es coherente					
6	Mantiene el ritmo a la hora de comunicarse					
7	Respeto el turno de palabra					
8	Transmite la información pertinente en el grupo-casa					
9	Transmite la información pertinente en el grupo-expertos					
10	Es un discurso ordenado					

MOTIVACIÓN						
	Ítem a evaluar	1 Nada	2 Un poco	3 Algo	4 Casi todo	5 Todo
1	Pone interés en lo que se hace en clase					
2	Se despista durante la clase					
3	Participa en las actividades propuestas					
4	Se distrae pintando					
5	Expone el trabajo a sus compañeros					
6	Se duerme en clase					
7	Realiza trabajos extra					
8	Tiene ganas de hacer las actividades propuestas					
9	Se esfuerza por hacer las cosas bien					
10	Pregunta las dudas para hacer bien el trabajo					

PARTICIPACIÓN						
	Ítem a evaluar	1 Nada	2 Un poco	3 Algo	4 Casi todo	5 Todo
1	Respetar la participación de los compañeros					
2	Presta atención y sigue las instrucciones del docente					
3	Contesta a las preguntas del docente					
4	Contesta a las preguntas de los compañeros					
5	Formula preguntas referentes con el tema					
6	Si no entiende algo lo pregunta					
7	Presenta argumentos fundamentados en las lecturas y trabajos de clase					
8	Contribuye frecuentemente a la discusión en clase					
9	Participa activamente					
10	Respetar el turno de palabra					

GUIDA JIGSAW – Nivel 3 de alofonía

Introducción

El Jigsaw aquí presentado fue diseñado y elaborado por la Universidad de Murcia, para un alumnado alófono de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. Su preparación fue pensada en función de las características del alumnado, en general, pero más específicamente alófono, presente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia; lugar dónde se encuentran los centros educativos pilotos en los que se realizó el experimento.

Este Jigsaw está diseñado para la formación de cuatro grupos de expertos.

Público

Alumnado alófono Nivel 3, que comprende y se expresa bastante bien en la lengua de escolarización, en nuestro caso el español.

Objetivos

Diseñar un modelo Jigsaw adaptado para un alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria con un nivel 3 de alofonía

Proponer una evaluación de la aplicación del modelo Jigsaw en varias dimensiones (comprensión escrita, comprensión oral, producción oral, motivación y participación)

Fases / etapas metodológicas

Creación de los grupos casas. Se asignarán números de 1 a 4 entre los miembros de cada grupo casa para la futura formación de los cuatro grupos de expertos.

Formación de los grupos de expertos en función de los números asignados. Lectura de cada una de las partes del texto que corresponde. Se deja el tiempo suficiente para que comenten, ordenen los pictogramas y pregunten aquello que necesiten.

Vuelta a los grupos casas para resumir, por orden, aquello que han leído. Puesta en común.

Presentación del material

Contenidos:

La ropa, la expresión de la hora

Objetivos específicos:

Conocer léxico relativo a los nombres de algunas prendas

Conocer léxico relativo a la hora y a algunas expresiones de tiempo

Cada alumno del grupo de expertos tendrá un fragmento del texto (cuatro grupos divididos según los cuatro párrafos del texto) que deberá de leer, comprender y poner en común con el resto de los compañeros para llegar a resumirlo.

El texto completo:

La tienda de ropa

Gabriela trabaja en una tienda de ropa. Ella ama su trabajo porque le gusta la moda y disfruta recomendar a los clientes la ropa más adecuada según sus gustos y necesidades. Nada más llegar a las 08h00, Gabriela prepara el escaparate y coloca las prendas y los accesorios en su sitio.

Por la mañana, a las 10h00, una clienta le pide ayuda para elegir ropa formal para una entrevista de trabajo. Gabriela le recomienda una camisa blanca y una falda gris, con unos zapatos que combinan con su bolso. El cielo está nublado, así que lleva un paraguas por si acaso.

Más tarde, sobre las 12h00, otra clienta pide ayuda para elegir el mejor regalo para su novio. Gabriela le muestra unas corbatas muy bonitas, un elegante reloj y unas modernas gafas de sol. Ella se decide por una corbata a rayas rojo y naranja. Gabriela le sugiere que lleve unas botas, una bufanda y una chaqueta gruesa. Así es, Gabriela ama su trabajo.

Antes de cerrar, a las 15h00, un cliente va a comprar ropa para sus vacaciones en la playa. Elige unos pantalones cortos y un sombrero para protegerse del sol. Además, compra un bañador, unas chanclas y una toalla por si va a la playa. Gabriela es una dependienta genial.

Enlace: <https://lingua.com/es/espanol/lectura/pasatiempos/>

Fragmentos de los grupos de expertos

Fragmento 1:

La tienda de ropa

Gabriela trabaja en una tienda de ropa. Ella ama su trabajo porque le gusta la moda y disfruta recomendar a los clientes la ropa más adecuada según sus gustos y necesidades. Nada más llegar a las 08h00, Gabriela prepara el escaparate y coloca las prendas y los accesorios en su sitio.

Fragmento 2:

Por la mañana, a las 10h00, una clienta le pide ayuda para elegir ropa formal para una entrevista de trabajo. Gabriela le recomienda una camisa blanca y una falda gris, con unos zapatos que combinan con su bolso. El cielo está nublado, así que lleva un paraguas por si acaso.

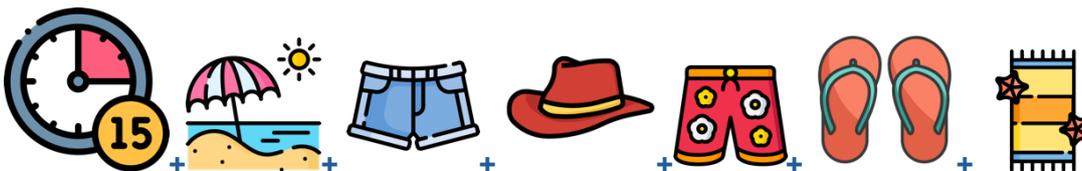
Fragmento 3:

Más tarde, sobre las 12h00, otra cliente pide ayuda para elegir el mejor regalo para su novio. Gabriela le muestra unas corbatas muy bonitas, un elegante reloj y unas modernas gafas de sol. Ella se decide por una corbata a rayas rojo y naranja. Gabriela le sugiere que lleve unas botas, una bufanda y una chaqueta gruesa. Así es, Gabriela ama su trabajo.

Fragmento 4:

Antes de cerrar, a las 15h00, un cliente va a comprar ropa para sus vacaciones en la playa. Elige unos pantalones cortos y un sombrero para protegerse del sol. Además, compra un bañador, unas chancas y una toalla por si va a la playa. Gabriela es una dependienta genial.

La actividad de los grupos casas consiste en encontrar las imágenes correspondientes al texto y ordenarlas cronológicamente según lo que han leído en el grupo de expertos.



Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación diseñados son cinco rúbricas, de 10 ítems cada una, para evaluar las siguientes dimensiones:

Comprensión escrita

Comprensión oral

Expresión oral

Motivación

Participación

Se cumplimentan estas rúbricas para cada uno de los alumnos.

COMPRESIÓN ESCRITA						
	Ítem a evaluar	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Casi todo	5 Todo
1	Es capaz de identificar de identificar el tema					
2	Sabe reconocer la parte del texto que le ha tocado					
3	Es capaz de identificar el orden del texto					
4	Deduce palabras que no saben lo que significan					
5	Es capaz de ir más allá de la literalidad del texto					
6	Es capaz de relacionar con otros conceptos					
7	Comprende la generalidad del texto					
8	Comprende partes concretas del texto					
9	Tarda el tiempo estipulado					
10	Comprende las palabras específicas del tema					

COMPRENSIÓN ORAL						
	Ítem a evaluar	1 Nada	2 Un poco	3 Algo	4 Casi todo	5 Todo
1	Es capaz de identificar de identificar el tema					
2	Sabe reconocer la parte del texto que le ha tocado					
3	Es capaz de identificar el orden del texto					
4	Deduce palabras que no saben lo que significan					
5	Comprende la información transmitida en el grupo-casa					
6	Es capaz de relacionar con otros conceptos					
7	Comprende la información transmitida en el grupo-expertos					
8	Comprende partes concretas del texto					
9	Extrae lo importante					
10	Comprende las palabras específicas del tema					

EXPRESIÓN ORAL						
	Ítem a evaluar	1 Nada	2 Un poco	3 Algo	4 Casi todo	5 Todo
1	Se entiende lo que dice a nivel general					
2	Pronuncia mal 5 o más palabras					
3	Usa vocabulario específico					
4	Habla con fluidez					
5	Su discurso es coherente					
6	Mantiene el ritmo a la hora de comunicarse					
7	Respeto el turno de palabra					
8	Transmite la información pertinente en el grupo-casa					
9	Transmite la información pertinente en el grupo-expertos					
10	Es un discurso ordenado					

MOTIVACIÓN						
	Ítem a evaluar	1 Nada	2 Un poco	3 Algo	4 Casi todo	5 Todo
1	Pone interés en lo que se hace en clase					
2	Se despista durante la clase					
3	Participa en las actividades propuestas					
4	Se distrae pintando					
5	Expone el trabajo a sus compañeros					
6	Se duerme en clase					
7	Realiza trabajos extra					
8	Tiene ganas de hacer las actividades propuestas					
9	Se esfuerza por hacer las cosas bien					
10	Pregunta las dudas para hacer bien el trabajo					

PARTICIPACIÓN						
	Ítem a evaluar	1 Nada	2 Un poco	3 Algo	4 Casi todo	5 Todo
1	Respeto la participación de los compañeros					
2	Presta atención y sigue las instrucciones del docente					
3	Contesta a las preguntas del docente					
4	Contesta a las preguntas de los compañeros					
5	Formula preguntas referentes con el tema					
6	Si no entiende algo lo pregunta					
7	Presenta argumentos fundamentados en las lecturas y trabajos de clase					
8	Contribuye frecuentemente a la discusión en clase					
9	Participa activamente					
10	Respeto el turno de palabra					

Propuesta de actividad de refuerzo / adicional

Escribir una pequeña descripción con esta consigna:

Está lloviendo y un cliente entra a la tienda, ¿qué se lleva?

GUIDA KAMISHIBAI E DIDATTICA IBRIDA

La didattica ibrida, verso nuovi orizzonti del processo insegnamento-apprendimento

Il ritorno al potenziamento delle competenze di base attraverso una didattica tradizionale sarà la tappa necessaria per la scuola contemporanea.

Leggere e scrivere non possono essere sostituite da nessun'altra innovazione digitale, ma devono essere integrate con questa.

Alcuni aspetti tradizionali della didattica dell'apprendimento primario si possono analizzare sfruttando le potenzialità del Kamishibai come strumento di narrazione per immagini, associato all'innovazione e ad un ambiente di apprendimento digitale.

In questa prospettiva la didattica può contribuire al miglioramento dell'offerta formativa di ogni istituzione scolastica, allo sviluppo della creatività del bambino, al potenziamento dell'inclusione e all'integrazione per gli alunni stranieri.

In questo lavoro tenterò di chiarire l'importanza di uno strumento di didattica tradizionale associato all'innovazione digitale e all'intelligenza artificiale attraverso le indicazioni pratiche del progetto di un'unità di apprendimento.

Seguendo i principi di John Dewey che ci orientano sul concetto scuola-laboratorio e la predilezione verso i lavori di gruppo, il Kamishibai rappresenta un utile strumento per migliorare le doti creative di ogni singolo alunno.

L'immagine e in particolare l'uso di varie risorse di tipo iconico favorisce lo sviluppo dell'apprendimento e del pensiero creativo.

Tenendo conto di queste premesse, analizzerò lo strumento didattico del Kamishibai, focalizzando alcuni brevi cenni storici tra le origini e la contemporaneità tenterò, quindi, di analizzare alcuni aspetti del rapporto tra il linguaggio iconico e l'apprendimento nella scuola primaria e del rapporto tra la visualizzazione spazio-temporale e le possibilità inclusive dell'alunno nella prospettiva di una didattica ibrida che sappia integrare l'intelligenza artificiale e la strumentazione digitale al metodo tradizionale.

Dalla carta al prompt

Il Kamishibai, traducibile come kami = carta e shibai = dramma, gioco, teatro è una caratteristica forma di narrazione per immagini, la cui origine è riconducibile ai templi buddisti del Giappone del XII secolo.

Si narra che nell'antichità i monaci buddisti si servivano degli 'emakimono' per raccontare alla popolazione storie sulla vita e sulle opere del Buddha, insegnando così i principi e la morale da seguire, e riproducevano queste opere narrative su dei rotoli.

L'uditorio era in gran parte analfabeta e pertanto i disegni completavano e rafforzavano la narrazione orale.

(<https://www.artebambini.it> consultato il 20 giugno 2024)

Il Kamishibai appartiene, quindi, a una lunga tradizione di racconti di strada, in cui le parole si univano alle immagini. Per secoli questa tradizione è stata instancabilmente portata avanti dai cantastorie e gli stili e i modi di raccontare si sono evoluti nel tempo: 'emakimono', 'etoki', 'tachi-e'. La figura del narratore, chiamato 'gaito kamishibaiya', esplose in Giappone nel periodo compreso tra le due guerre mondiali.

Da villaggio in villaggio, o di quartiere in quartiere, a bordo di una bicicletta sulla quale era montato il 'butai', ossia il teatrino di legno, il gaito kamishibaiya annunciava il suo arrivo sbattendo uno contro l'altro due bastoncini di legno chiamati 'hyoshigi'.

(<http://www.kamishibai.it/menu/storia/storia.html> consultato il 15 maggio 2024)

Negli anni Cinquanta, man mano che il Giappone divenne sempre più ricco, il Kamishibai venne associato alla povertà e all'arretratezza e scomparve dalle strade.

(<http://www.kamishibai.it/menu/storia/storia.html> consultato il 25 maggio 2024)

È possibile azzardare un paragone a tutto ciò accostando alla nostra società quello che è accaduto negli anni del dopoguerra in Giappone.

L'avvento dell'intelligenza artificiale è una grande opportunità, se viene utilizzato in maniera consapevole dentro e fuori le istituzioni scolastiche.

Fortunatamente il Kamishibai non è mai stato del tutto dimenticato e negli ultimi anni è aumentato l'interesse per questo strumento che si può definire come una forma di comunicazione a doppio senso: una via di mezzo tra teatro e lettura.

L'immagine, racchiusa e incorniciata dalla struttura del teatrino, favorisce la concentrazione di chi partecipa al racconto delle storie e ne attira magneticamente l'attenzione, specialmente nel momento magico in cui si sfilava una tavola e si intravedeva quella successiva.

È uno strumento educativo utilizzato in tanti istituti scolastici, rappresenta per i bambini un'occasione per stare insieme e un'importante attività di intrattenimento, sia all'aperto sia nelle case, nelle biblioteche e nelle scuole.

I bambini, oltre ad ascoltare le storie, possono mettere in pratica l'arte del Kamishibai inventandone di nuove o raccontando episodi della loro vita.

A scuola è possibile rielaborare ed esprimere personalmente quanto appreso nelle varie materie, con disegni, collage e brevi testi.

Risulta utile e funzionale per l'apprendimento della lingua attraverso la narrazione per immagini e può rappresentare una grande occasione di integrazione per gli alunni neoarrivati in Italia.

Infatti, stimola e favorisce la capacità di esposizione orale, di sintesi e di suddivisione in sequenze, e permette di esporre immagini e idee con la mediazione rassicurante del teatrino.

Inoltre, valorizza diversi aspetti del linguaggio iconico che è fondamentale per l'apprendimento degli alunni.

All'interno della struttura della progettazione didattica inserisco ciò che le indicazioni nazionali chiariscono a proposito di apprendimento, lingua e narrazione.

Cito l'articolo 7 della legge 107/2015 che auspica il potenziamento delle competenze linguistiche nella scuola contemporanea.

Contrappongo alle Indicazioni Nazionali la nuova proposta di Linee guida che ci arriva dal Friuli-Venezia Giulia (2024).

Una rete di 55 scuole ha creato la prima guida italiana sull'uso dell'Intelligenza Artificiale generativa (IAg) in campo educativo.

Il lavoro, coordinato dal Liceo classico "Jacopo Stellini" di Udine ha coinvolto dirigenti, docenti e studenti, promuovendo l'uso responsabile e creativo dell'IA generativa.

Unità di apprendimento con l'utilizzo del kamishibai per favorire l'ingresso di alunni stranieri incentrata su una didattica ibrida.

TITOLO: A scuola di kamishibai

OBIETTIVI:

DALLE INDICAZIONI NAZIONALI 2018

Le lingue per la comunicazione e per la costruzione delle conoscenze

Le Indicazioni Nazionali in molti passaggi richiamano alla necessità di dotare gli alunni di sicure competenze linguistiche, necessarie per la relazione comunicativa, l'espressione di sé e dei propri saperi, l'accesso alle informazioni, la costruzione delle conoscenze e l'esercizio della cittadinanza.

Nel capitolo "La scuola del primo ciclo", nel punto relativo alla alfabetizzazione culturale di base, si legge: (...) "All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale.

L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica."

L'apprendimento di più lingue permette di porre le basi per la costruzione di conoscenze e facilita il confronto tra culture diverse. La capacità di utilizzare più lingue garantisce la possibilità di comunicare efficacemente, per capire e farsi capire nei registri adeguati al contesto, ai destinatari e agli scopi.

La lingua di scolarizzazione, termine comunemente usato per descrivere la lingua prevalente nell'insegnamento, è per gli allievi essenziale per sviluppare le competenze necessarie per il successo scolastico e il pensiero critico. La padronanza sicura della lingua italiana consente di prevenire e contrastare fenomeni di marginalità culturale, di analfabetismo di ritorno e di esclusione.

L'educazione linguistica è compito dei docenti di tutte le discipline che operano insieme per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione. La nuova realtà delle classi multilingui richiede che i docenti siano preparati sia ad insegnare l'italiano come L2 sia a praticare nuovi approcci integrati e multidisciplinari.

LEGGE DI RIFERIMENTO: "La buona Scuola"

Nell'articolo 7 della Legge 107/2015 sono definiti come obiettivi formativi prioritari "la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content and Language Integrated Learning".

Viene quindi auspicata l'introduzione graduale della metodologia CLIL in tutti i gradi e ordini di scuola.

Ad esempio, l'integrazione di una lingua straniera nell'insegnamento di un'altra disciplina (CLIL/EMILE), parzialmente o interamente può offrire occasioni di produttivi scambi tra insegnanti di lingua e specialisti delle diverse materie scolastiche.

Questa cooperazione tende a favorire l'apprendimento e l'uso da parte degli alunni delle forme linguistiche necessarie all'acquisizione delle conoscenze.

Dalla proposta di linee guida per l'utilizzo dell'intelligenza artificiale in campo educativo:

CONOSCENZE:

Essere consapevole delle funzioni degli agenti conversazionali, come i chatbot, e comprendere il loro ruolo nell'interazione uomo-macchina

ABILITÀ

Sfruttare la capacità degli assistenti virtuali nel generare immagini diverse per affrontare vari stili di apprendimento, come visuale, cinestetico o uditivo, attraverso rappresentazioni creative

ATTITUDINI

Apertura verso soluzioni tecnologiche non convenzionali

Far capire agli alunni che possono usare la tecnologia per aggiungere elementi divertenti e creative ai loro lavori, incoraggiando l'esplorazione, l'uso creativo del digitale.

Far capire agli alunni che possono utilizzare la tecnologia per essere creativi e che gli strumenti digitali possono aiutarli a modificare e migliorare i loro lavori.

Introdurre concetti di base sugli agenti conversazionali in modo semplice.

Introdurre concetti di base sull'uso delle applicazioni di traduzione.

Far capire che a volte i dispositivi digitali possono creare storie, immagini o musica che sembrano realizzate da persone.

Mostrare che le tecnologie digitali possono aiutare a rendere le storie, i disegni e i video più interessanti.

Introdurre l'idea che gli strumenti digitali possono aiutare a creare e modificare disegni, storie o brani musicali.

ESEMPIO DI ATTIVITÀ:

Raccontare agli alunni storie brevi in cui i personaggi interagiscono con chatbot o assistenti virtuali. Chiedere loro di immaginare come sarebbe parlare con una macchina intelligente.

Insegnare agli alunni alcune frasi di base in una lingua straniera e mostrare loro come possono utilizzare applicazioni di traduzione semplici per capire il significato di queste frasi in altre lingue.

Mostrare esempi semplici di contenuti creati da IA, come disegni o racconti brevi, e chiedere agli alunni di indovinare se sono stati creati da una persona o da un computer. Discutere su come a volte può essere difficile capire la differenza.

Mostrare strumenti che aggiungono effetti speciali ai disegni o modificano le foto con filtri divertenti: evidenziare come è possibile migliorare o stravolgere qualsiasi immagine.

Utilizzare strumenti di IA, come apps che modificano foto o creano storie, per mostrare come questi strumenti possono trasformare un disegno in un'opera d'arte o cambiare il suono della voce in un brano musicale.

DESTINATARI: alunni scuola primaria, classi III-IV-V

DESCRIZIONE FASI ATTIVITÀ:

I FASE: introduzione strumento kamshibai in classe da utilizzare per accogliere e integrare gli alunni stranieri.

I bambini lavoreranno suddivisi in gruppi e dopo la ricerca di alcune parole tradotte si passerà alla rappresentazione per immagini così da poter mostrare su ogni foglio diversi termine in lingue differenti usando come riferimento l'immagine.

II FASE:

Prove di lettura per immagini.

I bambini possono divertirsi a presentare i primi disegni completi leggendo in sequenza gli albi illustrati da loro realizzati in precedenza, non è necessaria la narrazione di ciò che è stato creato ma basta anche esprimersi con pochissime parole per facilitare il lavoro degli eventuali alunni stranieri.

III FASE

Digitalizzazione del lavoro.

Con l'aiuto dell'insegnante i bambini registreranno le loro voci che narrano di una o più immagini inserendo in un ebook digitale le immagini dei loro lavori svolti su carta.

IV FASE

Creazione delle stesse immagini con l'ausilio dell'intelligenza artificiale.

I bambini sostenuti dai docenti si avvieranno alla creazione di prompt per la realizzazione di immagini create con l'intelligenza artificiale.

Questo lavoro contribuirà al potenziamento del pensiero creativo, inoltre potenzierà anche il giudizio critico verso questo strumento; infatti, confrontando immagini generate da un software dietro una richiesta ben precisa e immagini create da ognuno di loro su carta rappresenterà una valida proposta di didattica ibrida nella scuola primaria.

Stesso confronto potranno farlo con la creazione vocale che narra un'immagine o più immagini.

Sovrapponendo le loro voci a quelle create "artificialmente" si verrà a creare una sorta di collegamento uomo-macchina.

V FASE:

Autovalutazione.

Cosa pensano i bambini a proposito di digitale, robot e lavoro su carta.

Lavoro di consapevolezza e riflessioni critiche su quanto svolto in classe.

SITOGRAFIA:

<https://www.artebambini.it>

<http://www.kamishibai.it>

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sq>

www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/

<https://stelliniudine.edu.it/costruire-il-futuro-lia-entra-a-scuola/>



Co-funded by
the European Union

GUIDA MATERN-AILE

Le attività pedagogiche previste dai dispositivi ALTA si basano su repertori di testi della narrativa illustrata per l'infanzia, quali albi illustrati, libri senza parole, primi libri illustrati, libri tattili, libri animati (pop-up) e libri in simboli (Zipes, 1996; Nikolajeva, 1997; Blezza Picherle, 1996; 2002). Il gruppo di ricerca della Basilicata ha selezionato un elenco di prodotti messi a disposizione degli studenti per lo svolgimento delle esercitazioni durante le ore di tirocinio indiretto (Tabella 1).

Titolo	Autore	Casa editrice
A casa con boogie	Sophie Fatus	Lapis Edizioni
Animali diVersi	Chiara Carminati & Antonella Abbatiello	Lapis Edizioni
Atlante il grande viaggio illustrato	Pascale Hédelin & Pati Aguilera	Franco Cosimo Panini Editore
Babyeco: le foreste pluviali, i poli, gli oceani, il riciclo	Lorna Freytag	Lapis Edizioni
Benvenuti nel mio mondo	Moira Butterfield & Harriet Lynas	Lapis Edizioni
Casa è	Philip Giordano	Lapis Edizioni
Caterina	Chloé Alméras	Lapis Edizioni
Colori	Hervé Tullet	Franco Cosimo Panini Editore
Dieci dita alle mani Dieci dita ai piedini	Mem Fox & Helen Oxenbury	Editrice Il Castoro
Ecco un uovo	Ramadier & Bourgeau	Babalibri
Gli opposti	Xavier Deneux	La Margherita edizioni
I colori con boogie	Sophie Fatus	Lapis Edizioni
I colori delle emozioni	Anna Llenas	Gribaudo
I combinelli: animali marini, viaggio nello spazio, animali in fattoria, animali in giardino	AA. VV. & Agnese Baruzzi	Lapis Edizioni
I contrari	Nathalie Choux	Gallucci
I numeri con boogie	Sophie Fatus	Lapis Edizioni
Il cibo	Nathalie Choux	Gallucci

Il libro delle cose reali e fantastiche	Jutta Bauer & Katja Spitzer	Lapis Edizioni
Il libro delle macchine	Carl Johanson	Lapis Edizioni
Inventa fiabe	Paola Formica	Headu
L'alfabeto con boogie	Sophie Fatus	Lapis Edizioni
L'atlante dei mondi antichi	Anne Millard & Russel Barnett	Gribaudo
Le forme	Xavier Deneux	La Margherita edizioni
Le parole di bianca sono farfalle	Chiara Lorenzoni & Sophie Fatus	Uovonero
Lo straniero	Kjell Ringi	Lapis Edizioni
Meraviglioso	Gay Wegerif	Lapis Edizioni
Mini fiabe box	Attilio Cassinelli	Lapis Edizioni
Oh oh	Sophie Fatus	Emme edizioni
Questo posso farlo	Satoe Tone	Uovonero
Scopriamo il cibo	Andrea Minoglio & Federico Mariani	Gribaudo
Una giornata per immagini	Attilio Cassinelli	Lapis Edizioni
Volta la pagina	Maria Loretta Giraldo & Nicoletta Bertelle	Camelozampa

Tabella 1: Repertorio di materiali per le esercitazioni degli studenti di SFP

I materiali sono stati selezionati tra i libri contemporanei per bambini in base a caratteristiche fisiche che potessero catturare l'attenzione degli alunni di scuola dell'infanzia e delle prime classi della primaria, diversificando la scelta per formato, tema e contenuto. In linea con l'approccio pedagogico del progetto ALTA, il repertorio di testi forniti si basa sull'importante presenza delle illustrazioni che ricoprono una funzione cognitiva di scoperta del linguaggio, di supporto nell'elaborazione del vocabolario e di aiuto nella comprensione globale dei testi (Cardarello, 2004; Bonfatti Sabbioni & De Bernardi, 2017).

Titolo: La gallinella rossa, tratto da “Attilio le mini fiabe box 3” (2022). Edizioni Lapis

Obiettivi: sviluppare competenze per dominio: consapevolezza fonologica, consapevolezza lessicale, consapevolezza sintattica, comprensione dei testi, comunicazione orale e scritta negli alunni alloglotti e con fragilità linguistica

Destinatari: alunni dai 3 ai 5 anni

Materiali: albo illustrato, serie di immagini, dizionario

Descrizione⁹

La gallinella rossa

C'era una volta una gallinella rossa. Abitava con un gatto, un cane e un'oca. Un giorno trovò dei chicchi di grano. “Chi mi aiuta a seminarli?”. “Io no”, “Io no”, “Io no” risposero gli amici. “Vado da sola” disse la gallinella. “Vedrete che campo di grano”. “Chi viene a tagliare il grano?” chiese la gallinella. “Io no”, “Io no”, “Io no” risposero gli amici. La gallinella tagliò il grano e lo macinò al mulino. “Adesso chi mi aiuta a portare la farina?”. “Io no”, “Io no”, “Io no” risposero gli amici. La gallinella portò a casa la farina e iniziò a impastare. Più tardi dal forno uscì un buon pane. “Che bel pane!” esclamarono gli amici. “Possiamo averne un po'?”. E la gallinella disse: “no, no e no”.

La scelta del testo

Il testo è semplice e breve e presenta una serie di caratteristiche che permettono di esplorare diversi aspetti della lingua:

Lessico familiare che può essere collegato a vari campi semantici, animali, pane, casa.

Personaggi facilmente identificabili (la gallinella, un gatto, un cane, un'oca).

Presenza di discorso diretto e indiretto, semplici dialoghi.

Verbi d'azione che possono essere mimati per facilitarne la comprensione.

Laboratorio di comprensione della lettura

Lettura ad alta voce da parte dell'insegnante

Linee guida per gli insegnanti



Co-funded by
the European Union

⁹ Le attività presentate sono un adattamento in italiano del sistema MATERN-AILE e del modulo SELF-MATERN-AILE, fonte: CIFODEM: <https://altaeurope.eu/wp-content/uploads/2024/02/annexe-2-pour-AILE-Sequence-specifique-Maternelle.pdf>.

Dopo la prima lettura, incoraggiare l'emergere di rappresentazioni mentali: di che colore è la gallinella? Con chi abita? Che cosa trova? Ecc.

Durante la discussione far notare la struttura della storia: la gallinella non ha ricevuto aiuto e per questo alla fine decide di mangiare il pane da sola.

Alla fine del laboratorio, chiedere agli alunni di riformulare la storia ordinando le immagini in sequenza.

Prevedere una fase di metacognizione: cosa abbiamo appena fatto? Come siamo riusciti a capire questa storia? Siamo sempre stati d'accordo?

Condividere l'idea centrale della fiaba: gli sforzi e la tenacia ripagano sempre; bisogna aiutarsi a vicenda e condividere sia gli sforzi (seminare i chicchi di grano, tagliare il grano, portarlo a macinare al mulino, trasportare la farina) che i risultati (mangiare insieme un buon pane appena sfornato).

Attività di identificazione dei personaggi, dei luoghi e ricostruzione della cronologia della storia attraverso immagini da selezionare e giustificare in riferimento al testo.

Materiali: set di immagini, alcune rappresentano i personaggi della storia, altre no; alcune rappresentano i luoghi della storia, altri no.

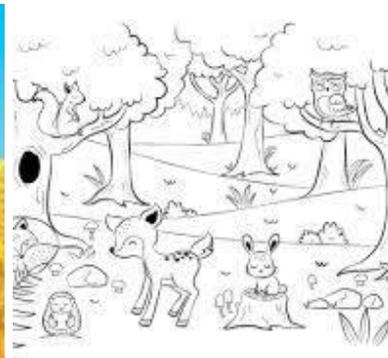
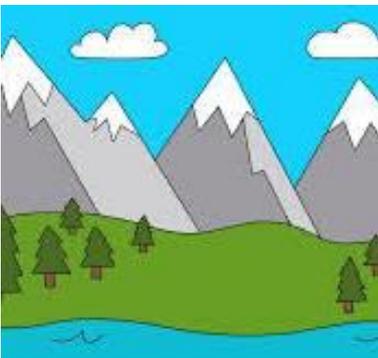
Attività di riformulazione della storia attraverso la disposizione delle immagini in sequenza seguendo l'ordine cronologico.

Materiali: set di immagini tratte dalla storia da ordinare.

Personaggi: una bambina, un bambino, una mucca, una gallina rossa, una gallina bianca (immagini generate con chatbot di intelligenza artificiale).



Luoghi: la montagna, il deserto, il campo di grano, la foresta, la spiaggia (immagini tratte dal web).



Cronologia: immagini in sequenza (immagini tratte da Attilio e le mini-fiabe box 3, La gallinella rossa, Edizioni Lapis 2022.

la gallinella trova i chicchi di grano

la gallinella semina i chicchi di grano

la gallinella taglia il grano per macinarlo

la gallinella porta il sacco di farina

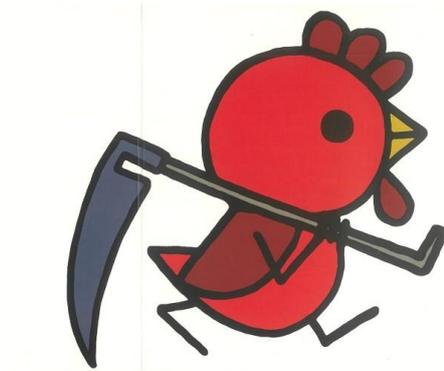
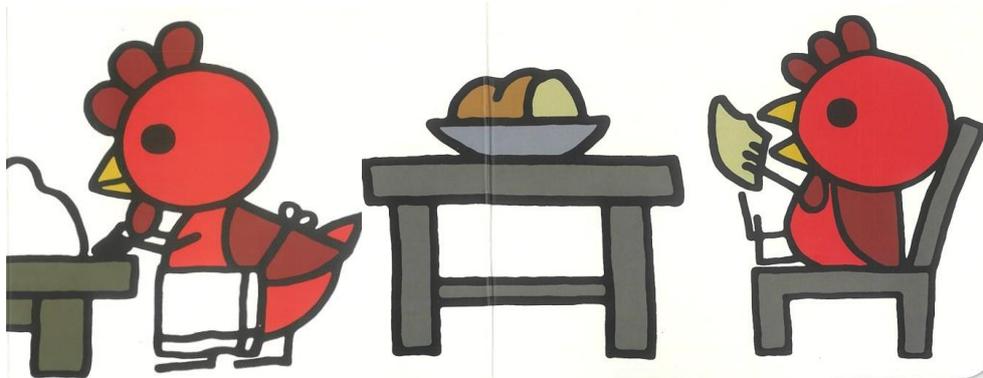
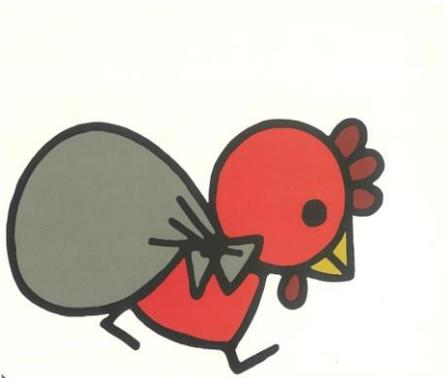
la gallinella impasta la farina

la gallinella mangia il pane

1

2

3



4

5

6

Laboratori fonologici

La parola nella frase

Obiettivo: prendere coscienza della parola nella frase

Attività collegate al testo utilizzate come punto di partenza per la sessione di lavoro

1) Rileggere o ricavare una frase del testo: la gallinella rossa abitava con un gatto, un cane, un'oca.

Domanda: con chi abitava la gallinella rossa? Con chi può abitare? **Risposte attese:** la gallinella rossa abitava con un gatto, un cane, un'oca; con un gallo, con i pulcini, con un topo, ecc.

Cosa è cambiato? Abbiamo sostituito le parole gatto, cane, oca con altre parole e questo cambia i personaggi con cui abita.

Domanda: Cosa trova la gallinella rossa? Un giorno trovò dei chicchi di grano. Cos'altro può trovare? **Risposte attese:** una coccinella, sassolini, la tana di una talpa, una foglia d'insalata, ecc.

Con che cosa possiamo sostituire la parola trovò? **Risposte attese:** mangiò, piantò, raccolse, ecc.

Cosa è cambiato? Abbiamo sostituito la parola "trovò" con un'altra parola e questo cambia quello che fa la gallinella rossa.

2) **Strutturazione:**

L'insegnante chiede poi agli alunni cosa hanno fatto e capito e li aiuta a formulare una conclusione provvisoria sulla lingua: "In una storia ci sono parole; se si sostituisce una parola con un'altra, la storia cambia".

Attività complementari

Contare le parole di una frase semplice ascoltata

L'insegnante dice una frase, ad esempio: la gallinella impasta la farina e chiede cosa si può cambiare. La prima parola: mamma impasta/papà impasta. La seconda parola: la gallinella compra la farina/la gallinella porta la farina.

Le parole possono essere segnate alla lavagna con etichette e pittogrammi. Questo permette di mostrare il numero di parole presenti nella frase.

Aggiungere una parola a una frase semplice ascoltata.

La gallinella impasta la farina velocemente/la gallinella porta la farina a casa/la gallinella compra la farina bianca.

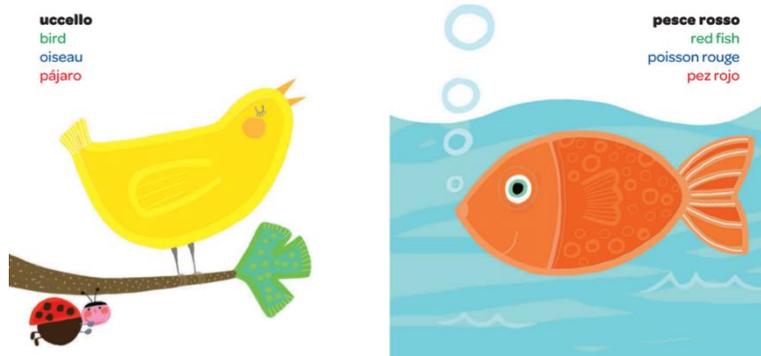
Discriminare le parole di un gruppo nominale in modo che corrispondano alla sua rappresentazione.

Disporre davanti agli alunni una serie di immagini che rappresentano diversi animali, con caratteristiche differenti:

- attività di denominazione: l'insegnante dice "un uccello blu" o "il cane cattivo" e chiede a un alunno di dare un nome all'immagine e di giustificare la sua scelta; gli altri alunni convalidano (concentrandosi sul nome e sull'aggettivo); l'insegnante interroga gli alunni a turno.

- attività di verbalizzazione: l'insegnante indica un'immagine e chiede a un alunno di dire che cos'è (nome + aggettivo); anche in questo caso sono gli altri alunni a convalidare (con l'aiuto dell'insegnante).

Esempi di immagini: l'uccello giallo, il pesce rosso, il topo grigio, il coniglio bianco (immagini tratte da Sophie Fatus, Gli animali con Boogie, Edizioni Lapis 2019).



La sillaba nella parola

Obiettivo: prendere coscienza delle sillabe che compongono una parola

Attività collegate al testo utilizzate come punto di partenza per la sessione di lavoro

Rileggere il testo e scegliere le due parole “cane” e “pane”.

Chiedere agli alunni di ascoltare queste due parole e di dire cosa sentono; l'insegnante raccoglie le risposte degli alunni e poi, se necessario, ripete l'attività, richiamando l'attenzione degli alunni su cosa sentiamo uguale e quante volte apriamo la bocca per dire la parola.

Contare le sillabe:

Scandire le sillabe: gli alunni pronunciano la parola battendo le mani per ogni sillaba; possono anche saltare su e giù mentre pronunciano ogni sillaba, contare sulle dita, ecc. Infine, l'insegnante può chiedere di contare tanti gettoni quante sono le sillabe pronunciate.

Identificare la sillaba comune in attacco: l'insegnante chiede agli alunni di cercare le parole che iniziano come “cane” o “pane” (casa, caro, camicia, camomilla; paghetta, pala, panorama, papa...).

Identificare la sillaba comune in rima: l'insegnante chiede agli alunni di cercare le parole che terminano come “pane” e “cane” (rane, tane, lane, sane, liane, savane, musulmane, messicane, pakistane, peruviane...).

Attività complementari

Continuare le attività di conteggio delle sillabe, individuazione, confronto, commutazione, ecc. con parole di due, tre o quattro sillabe.

Esempi di immagini: mano, cane, rana, nota, pila, patata, matita, carota, pirata, camino, comodino, canarino, piramide, calamita, semaforo (immagini tratte da: Tiziana Begnardi, *Sillabando. Tre giochi per imparare a leggere e scrivere con la divisione in sillabe.* Headu).



Il fonema nella sillaba

Selezionare immagini che rappresentano parole monosillabiche, chiedere agli alunni di dare un nome a ciascuna immagine: far notare che si apre la bocca solo una volta per dire la parola (una sillaba).

Abbinare le immagini in cui si sente lo stesso suono all'inizio (stesso fonema in attacco: rana, ramo, ecc.).

Abbinare le immagini in cui si sente lo stesso suono alla fine (stesso fonema in rima: pane, cane, ecc.).

Chiedere qual è la differenza, a livello orale, tra “mare” e “rame” (inversione dei fonemi)

Il legame orale-scritto

Selezionare le immagini che rappresentano coppie minime (due parole che differiscono per un solo fonema).

Chiedere agli alunni di nominare le immagini a coppie e di chiedersi: cosa cambia quando sento le due parole (identificare il fonema discriminante).

Mostrare le immagini con la parola scritta sotto (in maiuscolo) e chiedere agli alunni di osservare cosa cambia in ciò che vedono (identificare il grafema discriminante).

Laboratori lessicali

Rappresentazione e definizione: la parola “pane”

L'insegnante richiama il tema del testo di supporto e chiede agli alunni che cosa prepara la gallinella rossa alla fine della storia. L'insegnante raccoglie i vari suggerimenti e poi il gruppo si accorda sulla parola "pane".

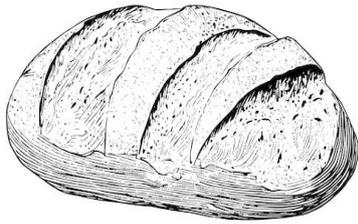
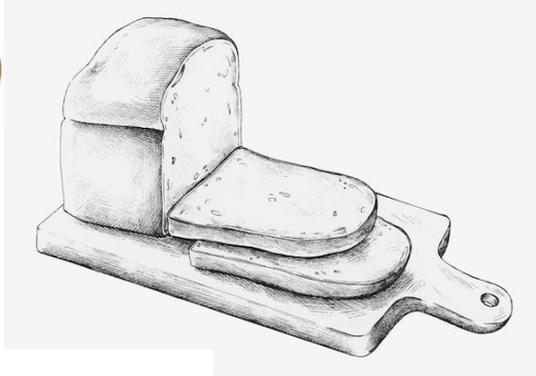
Prima fase: rappresentazione

L'insegnante chiede agli alunni quale immagine hanno in mente quando pensano alla parola. L'insegnante invita gli alunni a disegnare il pane come lo vedono nella loro testa. I disegni saranno esaminati, commentati e conservati. In seguito, l'insegnante dispone una serie di immagini, alcune delle quali rappresentano il pane (in diverse forme) e altre illustrano un'altra parola (più o meno vicina al concetto di pane). L'insegnante chiede agli alunni di selezionare le immagini che illustrano il pane e di giustificare la loro scelta, spiegandone l'aspetto e le caratteristiche. Infine, insieme, si annotano gli elementi significativi che caratterizzano il pane (crosta, mollica, dorato, baguette, panella, sfilatino, rosetta, panino a olio, ecc.). Le immagini scartate vengono nominate, sia dagli alunni se ne sono capaci, sia dall'insegnante.

Seconda fase: definizione

L'insegnante chiede poi agli alunni di rispondere alla domanda: cos'è il pane? Raccoglie le diverse proposte e invita gli alunni a esprimere la loro opinione su ciascuna di esse, con riferimento alla prima fase del laboratorio. Le definizioni troppo generiche (il pane si mangia) o troppo personali (non mi piace il pane) saranno scartate. Questa selezione può essere giustificata leggendo la definizione e facendo un indovinello: se vi dico si mangia, riuscite a indovinare che si tratta del pane? La definizione su cui il gruppo è d'accordo viene mantenuta e poi confrontata con quella del dizionario: "Il pane è un alimento fondamentale dell'uomo. Prodotto che si ottiene cuocendo al forno un impasto di farina e acqua, condito con sale e fatto lievitare: pane bianco (con farina di frumento), nero, integrale (contenente anche la crusca); pane di segale, di granturco, condito (all'olio, al burro, al latte); pane fresco, secco, biscottato; crosta, mollica di pane; una pagnotta, un filone, una fetta di pane; pane toscano, pane pugliese; pane, burro e marmellata; pane e formaggio" (definizione tratta da: Michele Daloiso e Marco Mezzadri, Vocabolario illustrato. Le parole per imparare. Web app, Erickson 2023). Le due definizioni saranno ricopiate in un quaderno come promemoria.

Esempi di immagini: baguette, pane in cassetta, panella (immagini tratte dal web).



Raccogliere e arricchire il vocabolario

L'insegnante riattiva il laboratorio precedente rileggendo, ad esempio, la definizione della parola pane adottata dagli alunni. L'insegnante chiede poi ai ragazzi di ricordare le caratteristiche che avevano individuato come comuni alle diverse rappresentazioni. Chiede Cos'è il pane e cosa vi ricorda? L'insegnante raccoglie le parole (o le espressioni) pronunciate a turno dagli alunni, chiede loro di concordare sulla congruenza della parola (che deve riguardare ogni volta la parola pane) e la annota alla lavagna. Si aggiunge poi un'immagine o un disegno per aiutare gli alunni a distinguere le parole sulla lavagna.

Se gli alunni mostrano difficoltà a trovare nuove parole, l'insegnante propone una serie di immagini, associate alla parola pane, che chiede agli alunni di nominare. Quando è stato scritto un numero sufficiente di parole, l'insegnante chiede agli alunni se è possibile raggrupparle, anziché lasciarle in disordine sulla lavagna. A seconda delle risposte degli alunni, l'insegnante può iniziare l'attività proponendo una raccolta iniziale, ad esempio: ingredienti, farciture, forme, ecc. A seconda delle parole trovate, si possono prevedere vari raggruppamenti: ingredienti, farciture, forme, pane dal mondo, cena, pranzo, ecc.

Categorizzazione semantica: collezioni

L'insegnante riattiva le parole raccolte durante il laboratorio precedente e propone di classificarle. Ricorda alcune collezioni basate sulla parola pane. Suggerisce di riempire con nuove parole. Successivamente, l'insegnante dispone davanti agli alunni una serie di immagini disordinate (animali, oggetti vari, veicoli, personaggi, ecc.) e chiede loro di classificarle. L'insegnante lascia il tempo di sperimentare, provare e sbagliare prima di identificare gli insiemi creati: gli alunni devono giustificare la loro scelta di immagini. Si condividono i criteri di accettabilità (sono animali, o rotolano, o hanno le gambe, ecc.), ad esempio, con il criterio animale + modo di trasporto: animali che camminano; animali che volano; animali che nuotano. Gli alunni dividono le immagini in insiemi (ad esempio utilizzando delle scatole) e sono poi invitati a pensare ad altri elementi da aggiungere a ciascun insieme. Un esempio analogo può riguardare i veicoli: veicoli con ruote (automobili, camion, treni, biciclette, ecc.); veicoli volanti (aerei, elicotteri, mongolfiere, ecc.); veicoli galleggianti (navi, canoe, barche, ecc.). L'insegnante può quindi suggerire il criterio vola e far notare che le parole di questa serie possono essere sia animali che veicoli (elicottero, aereo, ecc.). In questo modo, gli studenti capiranno che una stessa parola può appartenere a categorie diverse a seconda della sua natura o della sua funzione.

Laboratorio di lessico-sintassi

Categorizzazione sintattica

L'insegnante richiama le parole raccolte durante il laboratorio precedente; chiede agli alunni se altre parole potrebbero essere aggiunte a questi elenchi; quindi, raccoglie tutti i suggerimenti; sono gli alunni stessi a convalidare ogni parola in base al legame che ha con la parola iniziale. L'insegnante propone di ordinare nuovamente le parole, specificando che ogni parola risponderà a una domanda sul pane. Prima domanda: quali sono gli ingredienti del pane? Le parole convalidate vengono copiate alla lavagna e illustrate con un'immagine, in una prima serie identificata come "ingredienti". Seconda domanda: come si prepara il pane? Le parole convalidate vengono copiate alla lavagna e illustrate in una seconda serie identificata come "preparazione". Terza domanda: come è fatto il pane in altri Paesi? Le parole selezionate saranno copiate, e illustrate con immagini sulla lavagna in un terzo gruppo identificato come "pane dal mondo".

Laboratori di sintassi

Produzione di frasi

Inventare una piccola storia scegliendo una parola da ogni serie del laboratorio precedente. Mostrare il primo set, scegliere una parola, dare un nome e posizionare la parola-immagine a sinistra della lavagna; poi mostrare il secondo set, scegliere una parola, dare un nome e posizionare il pittogramma a destra della prima parola. Infine, mostrare il terzo set, scegliere una parola, nominare e posizionare la parola-immagine alla destra dell'immagine precedente. Le tre immagini di parole sono allineate da sinistra a destra; l'insegnante legge la frase prodotta. Continuare chiedendo agli alunni di costruire le loro frasi attingendo alle diverse serie di parole che hanno trovato. Gli alunni possono lavorare a coppie; l'insegnante concede loro tutto il tempo necessario per produrre la frase; poi, a turno, ogni coppia legge ad alta voce la frase che ha prodotto. Le frasi selezionate possono essere copiate come promemoria e illustrate.

Operazioni di commutazione

L'insegnante rilegge le frasi prodotte nel laboratorio precedente e ne seleziona una da esporre alla lavagna. Propone l'immagine della scena corrispondente alla frase. L'insegnante propone poi di sostituire una parola-immagine con un'altra, presa dallo stesso insieme (ad esempio azioni). L'insegnante chiede cosa è cambiato nella frase, cosa è cambiato nell'immagine? Poi l'insegnante aiuta a riformulare la risposta attesa, ad esempio: abbiamo sostituito la parola "giocare" con la parola "mangiare". L'insegnante chiede poi agli alunni, a turno, di scegliere una frase, di "scriverla" con le immagini delle parole, di "leggerla" ad alta voce e di decidere un cambiamento (del soggetto, dell'azione o del complemento). Le corrispondenti immagini saranno messe a disposizione degli alunni.

Operazione di scambio

L'insegnante scrive alla lavagna una frase: la gallinella guarda il cane. Poi scambia le due immagini-parola: il cane e la gallinella. Chiedere agli alunni di "leggere" la frase: il cane guarda la gallinella. Cosa è cambiato nella frase? Abbiamo cambiato l'ordine delle parole, non è più la gallinella che guarda il cane ma il cane che guarda la gallinella. Il laboratorio prosegue con la permutazione di alcune frasi, tenendo presente che non è possibile permutare il soggetto e l'oggetto quando l'oggetto è inanimato: la gallinella raccoglie il chicco di grano; il chicco di grano raccoglie la gallinella.

Operazioni di estensione

L'insegnante chiede agli alunni di scrivere la frase più lunga possibile, utilizzando le immagini delle parole presenti nei set e cercando altre parole. Inizia scegliendo l'etichetta "gallina".

La gallina

La gallina rossa

La gallina rossa trova

La gallina rossa trova i chicchi di grano nel prato

La gallina rossa trova i chicchi di grano nel prato verde

La gallina rosse trova i chicchi di grano nel prato verde di giorno.

Si esamina cosa cambia nella frase e cosa cambia nell'immagine. Poi l'insegnante aiuta a riformulare la risposta attesa, ad esempio: ogni volta che si aggiunge una parola-immagine alla frase, questa diventa più lunga e l'immagine più chiara: sappiamo di che colore è la gallinella, sappiamo cosa trova, sappiamo dove lo trova, sappiamo quando lo trova. L'insegnante invita poi gli alunni a costruire frasi lunghe, attingendo ai gruppi sintattici già formati o immaginando altre possibili sequenze della frase iniziale.

Esempi di immagini:

Un gatto

Un piccolo gatto arancione

Un piccolo gatto arancione gioca con la palla blu

Un piccolo gatto arancione gioca con la palla blu in giardino

(immagini generate con chatbot di intelligenza artificiale).



Riferimenti bibliografici

Bleza Picherle, S. (1996). *Leggere nella scuola materna*. Brescia: La Scuola.

Bleza Picherle, S. (2002). *Di fronte alle figure*. *Il pepeverde*, 11/12, pp. 34-42.

Bonfatti Sabbioni, M.T., De Bernardi, B. (2017). *Le fiabe di Roberto Piumini insegnano a parlare italiano*. *Italica Wratislaviensia*, 8(1), pp. 47-64.

Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili: Valutare i libri per bambini*. Bergamo: Edizioni Junior.

Nikolajeva, M. (1997). *Introduction to the theory of Children's Literature*. Tallin: Tallin Pedagogical University.

Zipes, J. (1996). *Inventare e raccontare storie. Scrittura e drammatizzazione*. Trento: Erickson.

GUIDA POLYLECT

Il sistema Polylect10 è finalizzato all'insegnamento esplicito della comprensione della lettura in tutte le discipline. Attraverso una didattica strutturata, si propone di colmare le lacune degli studenti nella comprensione dei testi disciplinari (scientifici, storici, letterari, ecc.) e di rafforzare il loro apprendimento nella lettura di documenti non testuali (grafici, mappe, linee temporali, ecc.). A partire dalla quarta e quinta primaria, è auspicabile avviare una strategia per imparare a comprendere i testi da un punto di vista disciplinare, per preparare gli studenti a questo particolare esercizio di "leggere per apprendere e comprendere". Il protocollo prevede due tipologie di percorso:

Workshop specifici per materia. Obiettivo: sviluppare la comprensione di testi narrativi e documenti polimorfi, utilizzati come strumenti di apprendimento in classe. Ogni attività è presentata con una metodologia, una biblioteca di testi e modelli per creare i propri materiali.

Laboratori di documenti non testuali presenti nella maggior parte delle discipline. Obiettivo: sviluppare la comprensione di informazioni presentate su supporti non testuali (grafici, tabelle di dati, mappe, linee del tempo, diagrammi). Ogni documento è accompagnato da un protocollo specifico.

Attività di comprensione di documenti in ambito scientifico e tecnologico

Obiettivi: lavorare esplicitamente sull'apprendimento della comprensione dei documenti in ambito scientifico e tecnologico; imparare a mettere in relazione informazioni provenienti da diversi tipi di documenti e capire come utilizzare un documento polimorfo.

Privilegia un approccio investigativo: formulare una semplice domanda o porre un problema scientifico o tecnologico, o proporre una o più ipotesi per rispondere a una domanda o a un problema, interpretare un risultato e trarre una conclusione.

Introduzione al tema

L'insegnante presenta il lavoro che intende proporre. Durante le prime sessioni, spiega le diverse fasi di realizzazione dell'attività.

Gli studenti leggono il documento (testo, immagine, tabella, grafico, diagramma).

Gli studenti leggono il documento. Dopo la lettura, il documento viene messo da parte o girato; non può più essere consultato durante la lezione.

Esprimere ciò che si è appreso e compreso (con il documento nascosto)

L'insegnante pone alcune domande: Cosa avete imparato dal documento? Che cosa ci dice? Che cosa spiega? Gli alunni si scambiano idee, esprimono i loro suggerimenti, li discutono e riformulano i loro commenti. Il compito dell'insegnante è quello di animare la discussione, ma non convalida né invalida nessuna delle proposte, alla fine scrive alla lavagna i vari argomenti/contenuti emersi, posizionandoli in tre colonne: Siamo d'accordo; Non siamo d'accordo; Non sappiamo.

Controllo delle proposte

Il ritorno al documento consente di verificare la legittimità delle informazioni e degli argomenti annotati e classificati. L'insegnante regola e rilancia il dibattito per permettere ai documenti di arbitrare.

Gli studenti leggono i nuovi documenti

L'insegnante presenta uno o due altri documenti a complemento del primo. Gli alunni hanno quindi davanti a sé un documento composito. Lo leggono.

Discutere la comprensione del/i documento/i e verificare i suggerimenti. I documenti rimangono visibili. Il modo più rapido è quello di registrare i suggerimenti degli studenti nella tabella a tre colonne e poi verificarli in base ai documenti.

Documenti complementari

Questa fase consente agli alunni di considerare il rapporto tra i documenti: perché sono stati messi insieme? Illustrano semplicemente il primo documento? Quali conoscenze aggiuntive forniscono? Al termine di questa fase, l'insegnante legge i documenti, dando a ciascun alunno la possibilità di mettere in ordine e associare i diversi elementi dei documenti.

Riformulazione da parte degli studenti e approccio investigativo

A uno (o due) studenti viene chiesto di riformulare/illustrare ciò che hanno capito come se lo stessero presentando a qualcuno che non ha letto il documento. L'insegnante pone quindi una delle seguenti domande: Da tutte queste informazioni, quale problema scientifico possiamo formulare? Da tutte queste informazioni, quali ipotesi possiamo formulare? Da tutte queste informazioni, quale risposta possiamo formulare al problema enunciato all'inizio dell'attività?

Le risposte degli alunni (il problema scientifico, le ipotesi o le spiegazioni) vengono annotate alla lavagna. Esse saranno utilizzate come documentazione scritta alla fine della sessione.

Metacognizione

L'insegnante chiede agli alunni di parlare di ciò che hanno fatto e imparato durante questa attività: Cosa abbiamo imparato? Quali difficoltà abbiamo incontrato nella comprensione di questi documenti? Come abbiamo imparato a capirli, a superare queste difficoltà o a risolverle? All'inizio della sessione pensavate che ..., cosa possiamo dire ora? Al termine, si possono registrare le procedure e le strategie discusse su cartelloni.

Attività di comprensione di documenti in storia

Questi laboratori possono essere proposti in diversi momenti della lezione: prima, a metà o alla fine della lezione per consolidare un concetto. La durata è di circa 50 minuti. Il workshop è suddiviso in tre parti.

Prima fase: utilizzo di un documento iconografico o testuale iniziale (25 min)

Fase 1. Obiettivo: verificare che gli studenti dispongano dei prerequisiti necessari per la comprensione del documento (concetti, vocabolario specifico della materia, ecc.). È possibile orientare la ricerca e sviluppare le rappresentazioni sul tema prima di iniziare il laboratorio.

Richiamo degli elementi a cui prestare attenzione (natura del documento, fonti, autore, ricostruzioni o documenti autentici, destinatari, ecc.).

Fase 2. Osservazione del documento non testuale o lettura (silenziosa o da parte dell'insegnante) del primo testo. Questo primo documento è stato scelto perché solleva una serie di questioni.

Fase 3. Discussioni sulla comprensione di questo documento (documento nascosto)

L'insegnante pone una domanda aperta: Cosa ci dice il documento sugli uomini e le donne del passato? Per prima cosa, il documento viene nascosto. L'insegnante raccoglie le idee degli alunni in una tabella divisa in tre colonne (Siamo tutti d'accordo, non siamo tutti d'accordo, non sappiamo). Le risposte attese riguardano la natura del documento, il titolo, il periodo e l'autore. Ma gli alunni forniscono anche informazioni più precise su ciò che viene detto, su ciò che vedono, su ciò che hanno capito e su come hanno interpretato il documento.

Si possono porre le seguenti domande: Quali informazioni ci fornisce il documento? Cosa possiamo vedere sul documento? Cosa ci mostra? Cosa dice? Di chi parla? A quale periodo si riferisce? Quale luogo? Il documento può essere nuovamente visualizzato.

Fase 4. Verifica (documento in visione)

Questo è il momento di verificare se le proposte fatte dagli alunni corrispondono alle informazioni fornite nel documento. Si cerca anche ciò che è implicito nel documento, le intenzioni dell'autore e i contributi dell'insegnante per rispondere alle domande degli studenti (colonna 3) o per chiarire il documento.

Seconda fase: contributo di un altro tipo di documento (20 min)

Questo documento integra il primo documento: si basa su un concetto o lo chiarisce se è emerso in precedenza. Può anche fornire un nuovo punto di vista e contraddire il primo documento.

Fase 5. Osservazione del documento o della lettura non testuale (silenziosa o da parte dall'insegnante)

Fase 6. Discussioni sulla comprensione di questo documento visibile

L'insegnante può porre le seguenti domande: Qual è la natura di questo documento? La sua fonte? Quali informazioni contiene? Che cosa ci dice di nuovo? Come possiamo fare queste ipotesi? Il modo più rapido per farlo è quello di registrare i suggerimenti degli studenti nella tabella a tre colonne e poi verificarli rispetto al documento.

Fase 7. Confronto e complementarità dei documenti

Questa fase richiede agli studenti di considerare come i documenti siano in relazione tra loro. Perché sono stati messi insieme? Il secondo documento illustra semplicemente il primo? Fornisce ulteriori conoscenze? Approfondisce il concetto emerso? I due documenti mettono a confronto punti di vista diversi? In che ordine possono essere letti?

Terza fase: metacognizione (5 minuti) e ampliamenti

Fase 8. Un momento di metacognizione. L'insegnante chiederà a uno (o due) alunni di dire che cosa hanno imparato, capito o conservato dai documenti: Fate come se doveste spiegare in poche frasi che cosa avete capito e imparato a qualcuno che non ha letto i documenti. L'insegnante chiederà poi agli alunni di spiegare cosa hanno imparato su come leggere un documento storico. L'idea è quella di capire chi lo ha scritto, il punto di vista e ciò che è implicito in esso. Nel caso di un documento di partenza, si tratta anche di distinguere il modo in cui le persone del passato vedevano il documento dal modo in cui lo vediamo noi. Esempi di domande: Qual era lo scopo di questo documento all'epoca? Che cosa ci dice degli uomini e delle donne di quel tempo?

Fase 9. Estensioni. È possibile registrare sui cartelloni le procedure e le strategie utilizzate per leggere questi documenti; svolgere un'attività di scrittura legata all'atelier di comprensione del documento.

GUIDA ROLL

Il Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture (ROLL)¹¹ è stato progettato per fornire una base per la comprensione esplicita dei testi letti nella scuola primaria. La filosofia generale di ROLL si basa sull'idea che tutti gli alunni siano in grado di comprendere ciò che leggono, indipendentemente dal tipo di testo, sia esso narrativo, esplicativo o prescrittivo. Il principio fondamentale di ROLL è quello di promuovere approcci didattici e atteggiamenti degli insegnanti che garantiscano a tutti gli alunni le stesse possibilità di comprensione di ciò che leggono. Il dispositivo ROLL si concentra sull'insegnamento della comprensione di testi scritti in tutte le materie, per tutti gli alunni, in particolare per quelli con competenze linguistiche e testuali deboli. L'approccio ROLL propone due percorsi complementari:

Laboratori di comprensione del testo;

Insegnamento differenziato basato su: valutazioni diagnostiche; proposte di sviluppo in base al profilo dello studente (Gli strumenti proposti mirano a sviluppare le capacità di comprensione: comprensione generale, significato letterale, inferenze, logica del testo, spazio e tempo, sintassi, lessico, rapporto testo/immagine).

Laboratorio di comprensione del testo (ACT)

Protocollo

Prima fase: lettura della storia (silenziosa, da parte dell'insegnante o di un alunno). Vi leggerò una storia, potete dirmi cosa avete capito.

Seconda fase: raccolta delle idee. Che cosa avete ricordato? Cosa ci dice questa storia? Gli alunni intervengono a turno e i vari suggerimenti danno vita a discussioni, sollecitate e regolate dall'insegnante (che non si schiera). I punti di accordo e disaccordo vengono discussi e poi riassunti. L'insegnante li annota su una lavagna in due colonne separate (d'accordo/disaccordo). Vengono proposti solo 7 o 8 suggerimenti per non allungare troppo la sessione; l'obiettivo non è quello di elencare tutti gli elementi significativi, ma di essere consapevoli delle diverse interpretazioni: abbiamo ascoltato tutti lo stesso testo, ma non abbiamo capito tutti la stessa cosa.

Terza fase: ritorno al testo e validazione. L'insegnante rilegge ogni proposta (iniziando dalla colonna siamo d'accordo, perché il fatto che siamo tutti d'accordo non significa che abbiamo ragione). Poi l'insegnante rilegge il passaggio del testo che convalida (o invalida) ciascuna proposta e chiede agli alunni: Il testo dice questo? In questo modo, le proposizioni vengono cerchiare o barrate a seconda dei casi e le procedure di convalida vengono spiegate per quanto possibile.

¹¹ Fonte: CIFODEM: <https://altaeurope.eu/index.php/malo/>.

Una rilettura finale dell'intero testo conferma i punti di accordo e permette di individuare eventuali aree lasciate in ombra (che rivelano la qualità dell'ascolto e/o i progressi nella comprensione), ma che non vengono sottolineate.

Quarta fase: metacognizione. L'insegnante ripercorre le fasi del laboratorio, chiedendo agli alunni di commentare "cosa hanno fatto per capire".

Tipi di testi da proporre nei workshop

Classificazione		Funzione principale	Tipi di scrittura (esempi)
Narrativo	Letterario	Finzione Raccontare storie, intrattenere	Racconti, narrativa, favole, storie brevi, teatro, poesia
		Non di finzione Raccontare storie, esporre	La storia di vita o di viaggio, la narrazione autobiografica, biografia, ecc.
	Saggistica	Raccontare la storia, testimoniare	La relazione, la notizia, la testimonianza, ecc.
Non narrativo	Informativo/Espositivo	Informare e sensibilizzare	Poster, opuscolo, mappa, voci di dizionario, guide turistiche, ecc.
	Descrittivo	Descrivere, elencare	Il riassunto, l'elenco, la carta d'identità di un animale, la descrizione di un personaggio, un paesaggio, ecc.
	Regolativo/Prescrittivo	Fare le cose, ordinare, prescrivere	La ricetta, le istruzioni per il fai da te, le regole del gioco, il regolamento...
	Argomentativo	Spiegare, giustificare	Documentari esplicativi (perché? quali cause? quali conseguenze?), risoluzione di problemi,

Un testo è quasi sempre ibrido. In questa tabella ci concentriamo sulla funzione principale del testo, tenendo presente che alcuni passaggi di un testo/documento possono appartenere ad altri tipi di scrittura (ad esempio un passaggio descrittivo in un racconto). I testi non narrativi sono spesso accompagnati da illustrazioni, grafici, tabelle... che devono essere collegati al testo.

Terza parte

Proposte di Unità di Apprendimento per la scuola dell'infanzia e primaria



Co-funded by
the European Union

APPLICAZIONE DISPOSITIVI IN UDA INFANZIA Percorsi didattici integrati

SEZIONE N.1

PARTE GENERALE

Presentazione del percorso Il percorso è stato ideato per una sezione omogenea di bambini di tre anni. Il focus della progettazione è la dimensione interculturale e multilingue; infatti, il percorso è incentrato sull'accoglienza di un bambino di nazionalità marocchina. Si prevedono due attività: una presentazione ispirata a un gioco di teatroterapia e la lettura di filastrocche tratte da un albo illustrato. Per favorire il confronto interlinguistico e valorizzare la cultura di appartenenza del bambino proveniente da un contesto migratorio, le filastrocche saranno proposte anche in lingua araba.

Gli animali della fattoria in diVersi Paesi

Titolo UDA

hayawanat almazraeat fi buldan mukhtalifa

مختلفة بلدان في المزرعة حيوانات

Scuola Infanzia

X Sezione omogenea

Sezione eterogenea

Destinatari

Una sezione omogenea di scuola dell'infanzia composta da bambini di tre anni, in cui è presente un bambino marocchino.

Prodotto finale

Realizzare un cartellone a forma di fiore in cui ogni petalo contiene immagini riferite rispettivamente a: gli animali della fattoria; le cose da fare in fattoria; le case degli animali; i prodotti della fattoria; cosa posso cucinare con i prodotti della fattoria.

Competenza alfabetica funzionale

Competenze Chiave Europee Competenza multilinguistica
2018

Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria

Competenze psicosociali

Pensiero critico, pensiero creativo, collaborazione

Traguardi per lo sviluppo delle competenze (UDA)

Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati.

Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.

Recitare le filastrocche (maiale; asino; mucca; gallo; pecora) lette in classe dall'insegnante.

Obiettivi di apprendimento Confrontare figure di crescente complessità.

Distinguere le onomatopee (versi degli animali) all'interno delle filastrocche.

Campi di esperienza coinvolti I discorsi e le parole, la conoscenza del mondo, il se e l'altro

Spazi Aula della scuola e fattoria didattica

Metodologie Approccio narrativo; peer tutoring; MATERN-AILE; teatroterapia

Tempi	Mese di febbraio
--------------	------------------

SEZIONE N.2	
PROGETTAZIONE	
Campo d'esperienza prevalente	I discorsi e le parole
Traguardi per lo sviluppo delle competenze	<p>Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati.</p> <p>Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.</p>
Bambini tre anni	
Obiettivi di apprendimento	<p>Recitare le filastrocche (maiale; asino; mucca; gallo; pecora) lette in classe dall'insegnante.</p> <p>Distinguere le onomatopee (versi degli animali) all'interno delle filastrocche.</p> <p>Confrontare figure di crescente complessità.</p>
Abilità	<p>Riprodurre semplici filastrocche</p> <p>Recitare le filastrocche (asino; mucca; gallo; pecora) lette in classe dall'insegnante.</p> <p>Distinguere parole da onomatopee.</p> <p>Riprodurre onomatopee (versi degli animali).</p> <p>Riconoscere le figure corrispondenti ai nomi degli animali.</p>
Conoscenze	<p>Lessico di base sull'argomento "fattoria"</p> <p>Vocaboli di uso comune nelle lingue presenti a scuola</p> <p>Corrispondenza suono/significato</p>
Metodologie	
	Approccio narrativo; peer tutoring; MATERN-AILE; teatroterapia
Strumenti	Flashcards, cartellone, colori, DeepL Traduttore, libro illustrato di C. Carminati e A. Abbatiello, Animali diVersi nella fattoria, Lapis Edizioni 2020.
Modalità di verifica	Scheda di autovalutazione; rubrica valutativa



Co-funded by
the European Union

SEZIONE N. 3

FASI DI REALIZZAZIONE

Fase n. 1	Attività di teatroterapia
Descrizione dell'attività	L'insegnante presenta l'argomento delle attività "La fattoria" e chiede agli alunni a turno di presentarsi dicendo il proprio nome, se sono mai stati in una fattoria e cosa hanno visto/fatto nella fattoria. Inizia l'insegnante rispondendo alle domande e successivamente, con il supporto di DeepL Traduttore, chiede a Samir di dire il suo nome, se è mai stato in una fattoria e cosa ha visto/fatto in una fattoria. Tutti i bambini con l'aiuto dell'insegnante provano a rispondere alle domande. L'insegnante annota le risposte e man mano pone delle domande guida per far emergere le conoscenze pregresse degli alunni (Nella fattoria ci sono gli animali? Quali animali possiamo incontrare nella fattoria? Come è fatta una mucca? Ecc.). L'insegnante, al termine dell'attività, prepara insieme agli alunni delle flashcards con le immagini degli animali, le case degli animali, i prodotti della fattoria da un lato e i nomi in italiano e in arabo sul retro.
Tempi e spazi	Due ore, Aula
Metodi e strumenti	Attività di teatroterapia
Documentazione N.1	
Documentazione N.2	ديك (dik) gallo; بقرة (baqara) mucca; خروف (khuruf) pecora; حمار(hamar) asinello; دجاجة (dijaja) gallina.
Fase n. 2	Sviluppo della consapevolezza fonologica

<p>Descrizione dell'attività</p>	<p>L'insegnante divide i bambini della sezione in coppie, a ogni coppia viene assegnato un animale e le flashcards corrispondenti. Per ciascun animale, l'insegnante chiede ai bambini se conoscono il verso e chiede loro di ripeterlo. L'insegnante aggiunge quindi sul retro delle flashcards anche il verso dell'animale. L'insegnante legge le filastrocche tratte dal libro illustrato di C. Carminati e A. Abbatiello, <i>Animali diVersi nella fattoria</i>, Lapis Edizioni 2020, alla fine di ogni filastrocca i bambini sono invitati a ripetere il verso dell'animale. L'insegnante invita le coppie a scambiarsi le flashcards e ripete ad alta voce le filastrocche cercando di far memorizzare alcune parole ai bambini. L'attività di scambio e lettura si ripete fino a quando tutte le coppie hanno consultato tutte le flashcards. Con l'aiuto di DeepL Traduttore o di un mediatore culturale, le filastrocche e i versi degli animali sono recitati sia in italiano che in arabo.</p>
<p>Tempi e spazi</p>	<p>Otto ore, aula</p>
<p>Metodi e strumenti</p>	<p>Flashcards, libro illustrato, DeepL Traduttore, MATERN-AILE</p>
<p>Documentazione N.1 (immagini tratte da: https://www.edizionilapis.it/libro/9788878747654-animali-diversi-nella-fattoria.)</p>	
<p>Documentazione N.2 (immagini tratte da: https://www.edizionilapis.it/libro/9788878747654-animali-diversi-nella-fattoria.)</p>	

Documentazione N.3

Filastrocche tratte dal libro illustrato di C. Carminati e A. Abbatiello, *Animali diVersi nella fattoria*, Lapis Edizioni 2020.

“Quando il maiale aspetta la cena
Sente un solletico lungo la schiena
Allora arrotola la coda buffa...
E nella melma felice si tuffa!”

“La mucca mastica l’erba migliore
per dar profumo a burro e formaggio
ma per sapere se il latte ha sapore...
Chiama il vitello a fare un assaggio.”

“Quando la pecora ha un languorino
Cerca qualcosa per fare spuntino
E se nel cesto le mele ti adocchia...

Prima ringrazia e poi le sgranocchia!”

العشاء الخنزير ي ن تظر عندما

ظهره أسفل بدغدغة ي شعر

...المضحك ذيل له ف يرفع

“إلا سعيد الوحل في وي غوص

العشب أف ضل تمضغ البقرة

والجبن الزبدة ل تعطير

الحديب طعم لمعرفة ولد كن...

“ل ي تذوقه العجل ي نادي

الخروف ي جوع عندما

ل يأكل له شيء عن ي بحث

	<p>ال سلة في تفاعًا ال سلة في وجد وإذا "ي قضمها ثم أولاً ي شكرها"</p>

SEZIONE N.1

PARTE GENERALE

Presentazione del percorso Il percorso si pone in continuità con il precedente e propone una prima attività sulla parola “fattoria” seguendo le fasi del lavoro in sequenza del dispositivo MATERN-AILE e una seconda attività incentrata sulla biografia linguistica, durante la quale è prevista l’esplorazione dei diversi ingredienti, parole, colori che sono alla base della preparazione di un piatto tipico marocchino.

Gli animali della fattoria in diVersi Paesi

Titolo UDA

hayawanat almazraeat fi buldan mukhtalifa

مختلفة بلدان في المزرعة حيوانات

Scuola Infanzia

X Sezione omogenea

Sezione eterogenea

Destinatari

Una sezione omogenea di scuola dell’infanzia composta da bambini di tre anni, in cui è presente un bambino marocchino.

Prodotto finale

Realizzare un cartellone a forma di fiore in cui ogni petalo contiene immagini riferite rispettivamente a: gli animali della fattoria; le cose da fare in fattoria; le case degli animali; i prodotti della fattoria; cosa posso cucinare con i prodotti della fattoria.

Competenza alfabetica funzionale

Competenze Chiave Europee 2018 Competenza multilinguistica

Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria

Competenze psicosociali

Pensiero critico, pensiero creativo, collaborazione

Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze (UDA)

Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà.

Sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con altre.



Co-funded by
the European Union

Ascolta e comprende i discorsi altrui.

Obiettivi di apprendimento

Classifica nelle categorie corrette gli elementi proposti.

Confronta le tradizioni culinarie e culturali delle diverse comunità (italiana e marocchina)

Campi di esperienza coinvolti I discorsi e le parole, la conoscenza del mondo, il se e l'altro

Spazi

Aula della scuola e fattoria didattica

Metodologie

Approccio narrativo; peer tutoring; MATERN-AILE

Tempi

Febbraio

SEZIONE N.2	
PROGETTAZIONE	
Campi d'esperienza prevalenti	I discorsi e le parole, il se e l'altro
Traguardi per lo sviluppo delle competenze	<p>Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.</p> <p>Sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con altre.</p>
Bambini tre anni	
Obiettivi di apprendimento	<p>Ascolta e comprende i discorsi altrui.</p> <p>Classifica nelle categorie corrette gli elementi proposti.</p> <p>Confronta le tradizioni culinarie e culturali delle diverse comunità (italiana e marocchina)</p>
Abilità	<p>Definisce la parola "fattoria" con l'aiuto dell'insegnante.</p> <p>Organizza nelle categorie corrette gli elementi proposti (animali, case degli animali, cose da fare, prodotti, cibi) e con l'aiuto dell'insegnante li rappresenta sul corrispondente petalo del fiore (cartellone).</p> <p>Descrive la preparazione del tajine marocchino</p>
Conoscenze	<p>Definizione di "fattoria"</p> <p>Vocaboli di uso comune nelle lingue presenti a scuola</p> <p>Ingredienti per la preparazione del tajine</p>
Metodologie	
Metodologie	Approccio narrativo; peer tutoring; MATERN-AILE; biografia linguistica.
Strumenti	Flashcards, cartellone, colori, DeepL Traduttore, Vocabolario illustrato.
Modalità di verifica	Scheda di autovalutazione; rubrica valutativa



Co-funded by
the European Union

SEZIONE N. 3

FASI DI REALIZZAZIONE

Fase n. 1

Sequenza sulla parola "fattoria"

<p>Descrizione dell'attività</p>	<p>L'insegnante, con l'aiuto delle flashcards, richiama le attività svolte nell'UdA precedente sull'argomento "La fattoria", poi avvia la nuova attività articolata nelle seguenti fasi adattate dal dispositivo MATERN-AILE.</p> <p>Sessione 1: definizione/rappresentazione.</p> <p>L'insegnante chiede ai bambini "Cos'è una fattoria?". L'insegnante accoglie i suggerimenti, regola la discussione e poi invita gli alunni a concordare una definizione. L'insegnante propone una serie di immagini che rappresentano diverse fattorie, tra le quali gli alunni sceglieranno quella che corrisponde alla loro rappresentazione, alla fine legge la definizione dal dizionario.</p> <p>Sessione 2: Sviluppo semantico e lessicale</p> <p>L'insegnante ricorda le attività svolte in precedenza e poi chiede: "Cosa vi fa pensare la parola fattoria? L'insegnante raccoglie tutte le parole proposte dagli alunni poi invita a scartare quelle che non hanno nulla a che fare con la parola fattoria. L'insegnante organizza la raccolta classificando le parole selezionate.</p> <p>Sessione 3: Sviluppo sintattico (dalla parola alla frase)</p> <p>L'insegnante ricostruisce quanto svolto nella sessione precedente e poi chiede: Cosa si fa in una fattoria? L'insegnante accoglie i suggerimenti per le azioni e poi invita gli alunni a scartare le azioni che non sono rilevanti per la parola fattoria. L'insegnante invita poi gli alunni a dire una frase completa per descrivere qualcosa che gli animali fanno nella fattoria (ad esempio, la pecora mangia le mele; il gallo canta, la gallina fa le uova, ecc.).</p> <p>Sessione 4: feedback riflessivo</p> <p>L'insegnante ricostruisce quanto svolto nella sessione precedente, quindi, propone immagini in sequenza che rappresentano una scena che si svolge in una fattoria, invita gli alunni a guardare le immagini e a descrivere ciascuna di esse con una frase. L'insegnante rilegge le frasi e poi, con l'aiuto degli alunni, classifica le immagini nelle categorie:</p> <p>Animali della fattoria: maiale, mucca, gallo, gallina, pecora, ecc.</p> <p>Case degli animali: ovile, stalla, conigliera, pollaio, porcile, ecc.</p> <p>Cose da fare: giocare, mangiare, dormire, rincorrersi, ecc.</p> <p>Prodotti/Cibi: latte, uova, formaggio, yogurt, ecc.</p>
<p>Tempi e spazi</p>	<p>Quattro ore, Aula</p>

<p>Metodi e strumenti</p>	<p>Treccani, vocabolario online, MATERN-AILE</p>
<p>Documentazione N.1</p>	
<p>Documentazione N.2</p>	 <p>Definizione di fattoria:</p> <p>“La casa dove il fattore risiede, e i fabbricati annessi” (da Treccani, vocabolario online)</p>
<p>Fase n. 2</p>	<p>Biografia linguistica</p>
<p>Descrizione dell’attività</p>	<p>Per introdurre questa attività le insegnanti si avvarranno della “Filastrocca dei colori”. Verranno distribuite delle fotocopie (documentazione N.1) e verrà richiesto ai bambini di colorarle. Successivamente l’insegnante si occuperà di associare ad ogni colore un ingrediente tipico del tajine. Ognuno di essi verrà mostrato e fatto toccare, annusare, osservare, ecc. La presentazione si baserà sulle associazioni tra colori, cibi e lingue (documentazione N.2).</p>
<p>Tempi e spazi</p>	<p>Due ore, aula</p>
<p>Metodi e strumenti</p>	<p>Colori, cartellone, forbici, fotocopie, colori a tempera, pennelli, acqua, ingredienti del tajine (il peperoncino viene sostituito dal peperone crusco).</p>

Documentazione N.1

Filastrocca dei colori

Giallo come un limone profumato,
giallo come un pulcino appena nato.
Rosso come un bel cuoricino,
rosso come un simpatico pesciolino.
Blu come il cielo stellato,
blu come un cappello incantato.
Verde come l'erba del mio giardino,
verde come un ranocchietto salterino.
Arancione come una spremuta,
arancione come una carota.
Marrone come una castagna,
marrone come la terra della campagna.
Viola come una violetta graziosa,
viola come una prugna succosa.
Rosa come un maialino,
rosa come un fiorellino.
I colori sono proprio tanti
ormai li conosco tutti quanti!

Rita Sabatini

Copyright © fantavolando.it

Documentazione N.2

fagioli: FRANCESE, variegati e dolci come gli accenti francesi

aglio: GRECO, di forma particolare e rotondeggiante come le lettere dell'alfabeto greco

cous cous: ARABO, granuloso come la sabbia del deserto

cugumédhdhu: DIALETTO SARDO, erbacei, aromatici e inusuali come i suoni particolari

peperoncino: SPAGNOLO, rosso come il telo del torero

prezzemolo: INGLESE, verde come le colline del Central Park

spezie: TEDESCO, mix di suoni e sapori

pummarola: DIALETTO CAMPANO, rosso come la passione, per la cucina e il calcio

pesce azzurro: ITALIANO, lingua regolare e trasparente come le acque del mare

olive: DIALETTO PUGLIESE, la semplicità dell'olio che impreziosisce ogni piatto



Co-funded by
the European Union



Co-funded by
the European Union

APPLICAZIONE DISPOSITIVI IN UDA PRIMARIA

Percorsi didattici integrati

SEZIONE N.1

PARTE GENERALE

<p>Presentazione del percorso</p>	<p>L'unità di apprendimento è stata sviluppata seguendo i principi dell'inclusione, del pluralismo linguistico e della convivenza tra culture differenti. Il percorso è incentrato sull'organizzazione della frase utilizzando il dispositivo AILE in classi con presenza di bambini allofoni. Il metodo prevede di arrivare alla comprensione di un testo passando attraverso la scomposizione della frase. La caratteristica principale è quella di utilizzare immagini esplicative di una parola facilitando la lettura, in particolar modo per i bambini stranieri. Si è pensato di utilizzare un testo di riferimento relativo al programma di scienze sugli ambienti di vita degli animali.</p> <p>Il progetto parte da un'attività ludica di manipolazione sintattica, che prevede l'associazione prima dell'animale all'azione che compie, creando così la connessione tra soggetto e verbo (frase minima) e successivamente associando l'animale all'azione e anche al suo ambiente di vita, con l'aggiunta del complemento (frase espansa).</p> <p>In seguito, si introduce un'attività di scomposizione grammaticale lavorando prima con un compagno sull'identificazione di soggetto, verbo e complemento e successivamente sulla formazione di frasi riconoscendo che si tratti di frasi possibili o impossibili. Le attività si concludono con la trascrizione del testo dettato dall'insegnante, con la contemporanea riproduzione sulla LIM delle immagini utilizzate nelle fasi precedenti.</p> <p>Come valutazione finale, viene proposta la realizzazione di un lapbook in cooperative learning che risulta il prodotto finale.</p>
<p>Titolo UDA</p>	<p>Gli ambienti di vita degli animali</p>
<p>Classe e sezione</p>	<p>2B</p>
<p>Destinatari</p>	<p>Una classe di 15 alunni di seconda primaria, in cui è presente un bambino allofono.</p>
<p>Prodotto finale</p>	<p>Lapbook sugli ambienti degli animali</p>
<p>Competenze Europee 2018</p>	<p>competenza alfabetica funzionale</p> <p>competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie</p>
<p>Competenze psicosociali</p>	<p>capacità di prendere decisioni, senso critico, conoscenza di sé, capacità di relazionarsi con gli altri</p>

Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze (UDA)	di Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi.
Obiettivo/i apprendimento	Saper comprendere l'argomento e le informazioni principali
Discipline coinvolte	Italiano, educazione motoria e scienze
Spazi	Aula scolastica
Metodologie	Cooperative learning Peer to peer Debriefing AILE
Tempi	Otto ore

SEZIONE N.2

PROGETTAZIONE

Disciplina	Italiano
Traguardi per lo sviluppo delle competenze	<p>L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.</p> <p>Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre.</p> <p>È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo).</p> <p>Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi.</p>

Obiettivi di apprendimento

Ascolto e parlato

Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando

i turni di parola.

Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.

Lettura

Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa.

Scrittura

Acquisire le capacità manuali, percettive e cognitive necessarie per l'apprendimento della scrittura.

Scrivere sotto dettatura curando in modo particolare l'ortografia.

Comunicare con frasi semplici e compiute

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

Usare in modo appropriato le parole man mano apprese.

Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua

Riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari).

Prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta.

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

Comprendere in brevi testi il significato di parole non note basandosi sia sul contesto sia sulla conoscenza intuitiva delle famiglie di parole.

Usare in modo appropriato le parole man mano apprese.

Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua

Riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari).

	<p>Prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta.</p>
<p>Abilità</p>	<p>Partecipare a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione;</p> <p>Scrivere testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre.</p> <p>Essere consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo);</p> <p>Padroneggiare e applicare in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi.</p>

<p>Conoscenze</p>	<p>Ascolto e parlato</p> <p>Saper prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola.</p> <p>Saper comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.</p> <p>Lettura</p> <p>Saper padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa.</p> <p>Scrittura</p> <p>Saper acquisire le capacità manuali, percettive e cognitive necessarie per l'apprendimento della scrittura.</p> <p>Scrivere sotto dettatura curando in modo particolare l'ortografia.</p> <p>Saper comunicare con frasi semplici e compiute</p> <p>Saper acquisire ed espandere il lessico ricettivo e produttivo</p> <p>Saper usare in modo appropriato le parole man mano apprese, elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua</p> <p>Saper riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari).</p> <p>Saper prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta.</p> <p>Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo</p> <p>Saper comprendere in brevi testi il significato di parole non note basandosi sia sul contesto sia sulla conoscenza intuitiva delle famiglie di parole.</p> <p>Saper usare in modo appropriato le parole man mano apprese.</p> <p>Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua</p>
-------------------	--

	<p>Saper riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari).</p> <p>Saper prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta.</p>
Disciplina	Scienze
Traguardo per lo sviluppo delle competenze	L'alunno riconosce le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi animali e vegetali.
Obiettivi di apprendimento	<p>Osservare i momenti significativi nella vita di piante e animali.</p> <p>Individuare somiglianze e differenze nei percorsi di sviluppo di organismi animali e vegetali</p> <p>Riconoscere in altri organismi viventi, in relazione con i loro ambienti, bisogni analoghi ai propri.</p>
Abilità	Riconoscere le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi animali e vegetali.
Conoscenze	<p>Saper osservare i momenti significativi nella vita di piante e animali.</p> <p>Saper individuare somiglianze e differenze nei percorsi di sviluppo di organismi animali e vegetali</p> <p>Saper riconoscere in altri organismi viventi, in relazione con i loro ambienti, bisogni analoghi ai propri</p>

SEZIONE N. 3

FASI DI REALIZZAZIONE

Fase n. 1

Gioco di manipolazione sintattica

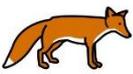
Descrizione dell'attività

Quest'attività mira all'obiettivo di potenziare nei bambini la capacità manipolativa della sintassi della frase, usando prima solo soggetto e verbo e poi aggiungendoci un complemento. Si struttura appunto, in due parti: una prima in cui si lavora sulla frase minima e una seconda in cui si struttura la frase espansa.

Spieghiamo ai bambini il gioco che andremo a svolgere che sarà caratterizzato dall'utilizzo di flashcards che rappresentano immagini di animali con il nome scritto in stampato maiuscolo in basso. Le flashcards saranno posizionate in una scatola e pescate casualmente. Una volta selezionata la carta dovranno svolgere un percorso motorio al termine del quale troveranno tre cerchi sul pavimento. Per ogni cerchio sarà ripotato, sul pavimento, scritto in stampato maiuscolo, un verbo che indica l'azione che l'animale potrebbe svolgere (corre, nuota, vola) in riferimento ai tre possibili ambienti di vita degli animali (terraferma, acqua e aria). In base all'azione scelta si saranno formati tre gruppi: quello degli animali che corrono, quello degli animali che nuotano e quello degli animali che volano. A questo punto, ogni gruppo ricostruisce su un foglio le frasi minime create, allenandosi, in questo modo, a formarle.

In un momento successivo, ogni gruppo avrà la possibilità di scegliere una flashcards che rappresenta la terraferma, l'acqua o l'aria. Alle frasi scritte sul foglio sarà quindi aggiunto il complemento scelto, strutturano, quindi, la frase espansa partendo dalle frasi minime.

il  corre nei .

la  corre nei .

la  vola nel .

il  nuota nel .

la  nuota nel .

Tempi e spazi	<p>Aula spaziosa</p> <p>Due ore e mezza</p>
Metodi e strumenti	<p>Flashcards</p> <p>Cerchi</p> <p>Parole scritte su foglio: corre, vola, nuota</p>
Fase n. 2	Scomposizione grammaticale
Descrizione dell'attività	<p>In questa attività è previsto che i bambini imparino a riconoscere il soggetto, il verbo e il complemento nella strutturazione delle frasi espanse.</p> <p>In una prima parte, partendo dalle frasi scritte sul foglio, si chiede loro di lavorare in coppia ritagliando le varie parti della frase dividendole in soggetto, verbo e complemento e inserirle nella scatola di riferimento sulla quale saranno riportate le parole "soggetto", "verbo" e "complemento".</p> <p>In una seconda parte, si creerà un'unica scatola per ogni categoria prevedendo di far pescare ad ogni bambino, dalla scatola di ogni categoria, un biglietto, ritrovandosi con un soggetto, un verbo ed un complemento con il quale costruire la frase sul quaderno. Anche questa fase sarà svolta in coppia, con un compagno diverso da quello del lavoro precedente. Successivamente, ogni bambino leggerà ai compagni la frase e si discuterà sul fatto che la frase possa essere possibile o impossibile.</p>
Tempi e spazi	<p>Aula</p> <p>1 ora e mezza</p>
Metodi e strumenti	<p>Farsi sul figlio</p> <p>Tre scatole</p> <p>Forbici</p>
Fase n. 3	Estensione della frase

Descrizione dell'attività

In questa fase immaginiamo di presentare e spiegare il testo, tratto dal libro di scienze, ai bambini, richiamando le parole utilizzate nelle fasi precedenti.

Successivamente, proponiamo ai bambini il dettato del testo stesso, letto dalla docente con la contemporanea presentazione del testo con le immagini utilizzate finora, alla LIM.

La docente rilegge il testo chiedendo ai bambini di seguire dal loro quaderno e segnalarle se ci sono state delle incomprensioni.

Infine, la docente apre un dibattito con le domande stimolo per verificare la totale comprensione del testo da parte di tutti gli alunni.

“Gli animali sono degli esseri viventi che possono vivere in luoghi diversi sul nostro pianeta:

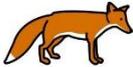
ci sono quelli che vivono sulla terraferma come il cavallo che corre nei prati e la volpe che corre nei boschi

quelli che volano nell'aria come la rondine che vola nel cielo;

quelli che nuotano nell'acqua, come il delfino che nuota nel mare e la rana che nuota nel lago.”

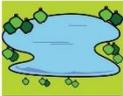
“Gli animali sono degli esseri viventi che possono vivere in luoghi diversi sul nostro pianeta:

ci sono quelli che vivono sulla terraferma come il  che

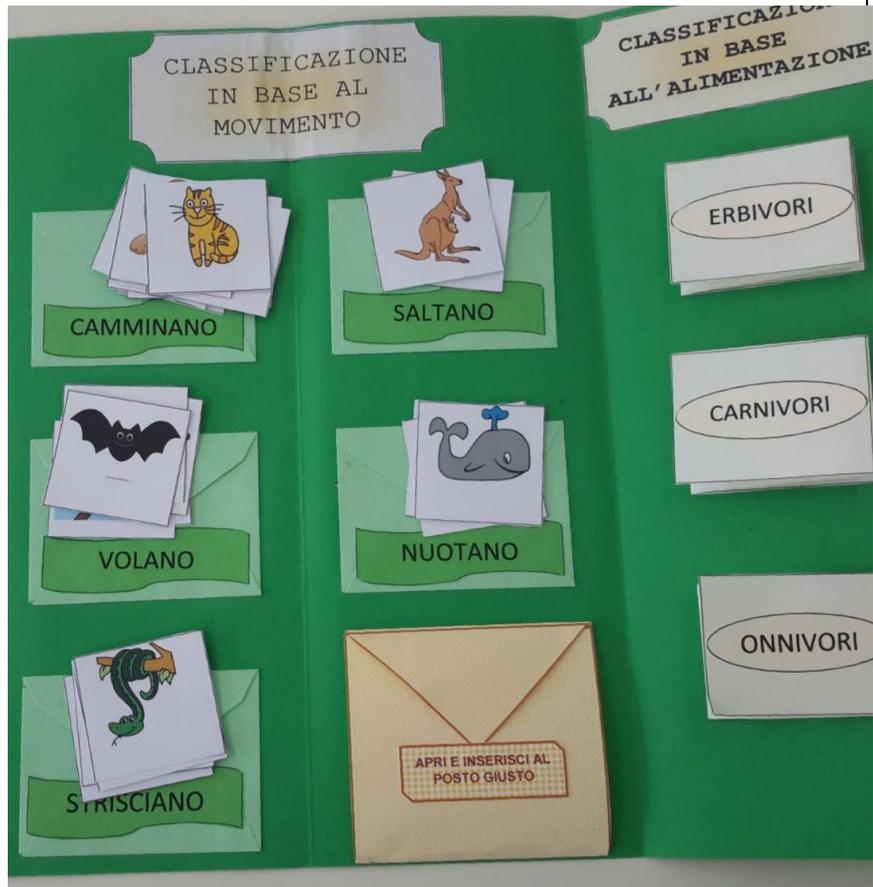
corre nei  e la  che corre nei ;

quelli che volano nell'aria come la  che vola nel ;

quelli che nuotano nell'acqua, come il  che nuota nel

 e la  che nuota nel .”

Tempi e spazi	<p>Aula</p> <p>1 ora e mezza</p>
Metodi e strumenti	<p>Quaderno</p> <p>Penna</p>

Fase n. 4	Realizzazione Lapbook
Descrizione dell'attività	In questa fase si prevede la realizzazione di un lapbook in riferimento all'argomento del testo trattato, di scienze.
Tempi e spazi	Due ore
Metodi e strumenti	Forbici, cartoncino colorato, colori, colla
Documentazione	



Co-funded by
the European Union

APPLICAZIONE DISPOSITIVI IN UDA INFANZIA Percorsi didattici integrati

SEZIONE N.1

PARTE GENERALE

<p>Presentazione del percorso</p>	<p>Il progetto, alla luce di una prospettiva interculturale, nasce dalla volontà, nonché necessità, di accompagnare i bambini a vivere la multiculturalità. Tale prospettiva non solo salvaguarda l'unicità di ciascuna persona, ma rende significativa l'esperienza scolastica di ciascuno, indipendentemente dalle diversità culturali della sua etnia. Trattare i temi interculturali, sia sugli aspetti cognitivi, nei contenuti, che relazionali, consente a tutti i bambini di sentirsi maggiormente riconosciuti nella loro unicità, per costruire insieme, tra pari e con adulti, insegnanti e mediatori, una scuola accogliente, integrativa e interculturale. Abbiamo, dunque, ipotizzato che all'interno del gruppo classe debbano essere integrati due bambini provenienti da contesti migratori diversi (Tunisia e Costa D'Avorio) e con scarsa conoscenza della lingua italiana. Abbiamo, inoltre, ipotizzato che il loro arrivo si ponga nel momento in cui la classe deve affrontare l'argomento del Ciclo dell'Acqua. Per questo, i testi e il video sono stati somministrati in doppia lingua, mentre le attività sono state pensate sia da realizzare singolarmente che in gruppo, in modo da favorire la conoscenza tra compagni di classe e l'educazione tra pari.</p>
<p>Titolo UDA</p>	<p>Amica preziosa: acqua</p>
<p>Classe e/o sezione</p>	<p>Il gruppo dei bambini e bambine di classe Quarta (16 alunni di cui 2 provenienti da Tunisia e Costa D'Avorio).</p>
<p>Destinatari</p>	<p>Classi QUARTE Scuola PRIMARIA</p>
<p>Prodotto finale</p>	<p>Come prodotto finale sarà realizzato un diorama che avrà anche funzione di lapbook, poiché non solo fornisce un modello 3D del ciclo dell'acqua ma contiene anche le definizioni, con relativa descrizione, delle diverse fasi del ciclo dell'acqua.</p>
<p>Competenze Europee 2018</p> <p>Chiave</p>	<p>Competenza alfabetica funzionale</p> <p>Competenza multilinguistica</p> <p>Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria</p> <p>Competenza digitale</p>
<p>Competenze psicosociali</p>	<p>Comunicazione efficace, consapevolezza di sé, capacità di negoziazione e gestione del conflitto, capacità di prendere decisioni e di problem solving, pensiero critico, empatia, pensiero creativo</p>
<p>Discipline coinvolte</p>	<p>Italiano, scienze, arte e immagine</p>

Spazi	classe
Metodologie	POLYLECT
Tempi	Mese di marzo con due incontri settimanali di 2 ore per un totale 4 settimane, 12 ore



Co-funded by
the European Union

SEZIONE N.2	
PROGETTAZIONE	
Disciplina 1	SCIENZE
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	Esplora i fenomeni con un approccio scientifico: con l'aiuto dell'insegnante, dei compagni, in modo autonomo, osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi personali, propone e realizza semplici esperimenti.
Obiettivo/i di apprendimento	Conoscere la struttura del suolo sperimentando con rocce, sassi e terricci; osservare le caratteristiche dell'acqua e il suo ruolo nell'ambiente.
Abilità	Riconosce l'importanza che l'acqua svolge nella vita degli esseri viventi. Riconosce l'importanza che l'acqua svolge nella vita dell'uomo (acqua potabile, impiego domestico, agricolo e industriale dell'acqua, utilizzo dell'acqua nella produzione di energia meccanica, termica ed elettrica) Assume comportamenti responsabili per interagire positivamente nell'uso parsimonioso dell'acqua
Conoscenze	Conosce l'importanza dell'acqua negli esseri viventi
Disciplina 2	
Disciplina 2	ITALIANO
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	L'allievo partecipa a conversazioni e discussioni rispettando il turno e formulando messaggi chiari, pertinenti e adatti allo scopo. Legge, analizza e comprende testi di vario tipo, ne individua il senso globale, le informazioni esplicite e implicite e la funzione, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi. Scrive testi di diverse tipologie, ortograficamente corretti, chiari e coerenti con l'argomento, rispettando la specifica struttura testuale; rielabora semplici testi parafrasando, completando e trasformando secondo vincoli dati. Riflette sui testi per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del registro linguistico in relazione alla situazione comunicativa e allo scopo della comunicazione. Individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento, le mette in relazione utilizzando schemi di vario tipo e le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione. Capisce e utilizza nell'uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso; Acquisisce e utilizza un primo nucleo di terminologia specifica legato alle discipline di studio È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo).

<p>Obiettivo/i di apprendimento</p>	<p>Utilizzare modalità di lettura consone allo scopo comunicativo del testo. Individuare informazioni esplicite e non manifeste nei testi letti, operando inferenze. Individuare connessioni logico sintattiche per comprendere un testo. Progettare e scrivere testi narrativi ed espositivi. Produrre una sintesi di testi espositivi finalizzata all'acquisizione di un metodo di studio</p>
<p>Abilità</p>	<p>Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola. Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe. Ascoltare testi narrativi ed espositivi mostrando di saperne cogliere il senso globale e ri-esporli in modo comprensibile a chi ascolta. Prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo e le immagini; comprendere il significato di parole non note in base al testo; Leggere semplici testi di divulgazione per ricavarne informazioni utili ad ampliare conoscenze su temi noti; Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare). Spiega spontaneamente o su richiesta i propri bisogni, comportamenti, esperienze ed emozioni, spiega spontaneamente o su richiesta i bisogni, comportamenti, esperienze ed emozioni degli altri, interviene mantenendo coerenza con il tema o argomento della conversazione; Comprende le principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico) riconosce la struttura della frase</p>
<p>Conoscenze</p>	<p>Conoscere diversi tipi di testo e i loro scopi (pratici e/o conoscitivi, espressivi); Conoscere la struttura di testi di diversi tipo (racconti di esperienze, emozioni, stati d'animo, diari, lettere, cronache giornalistiche, testi creativi: filastrocche, poesie, racconti brevi; Conoscere programmi multimediali (videoscrittura, grafica, gestione dei suoni; Arricchire il patrimonio lessicale; Conoscere termini specifici legati alle diverse discipline; Conosce alcuni aspetti fondamentali di evoluzione nel tempo della lingua italiana; Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole (parole semplici, derivate, composte)</p>
<p>Disciplina 3</p>	<p>ARTE E IMMAGINE</p>
<p>Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze</p>	<p>L'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali)</p>

<p>Obiettivo/i di apprendimento</p>	<p>Esprimersi e comunicare: Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; rappresentare e comunicare la realtà percepita Trasformare immagini e materiali ricercando soluzioni figurative originali Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali. Introdurre nelle proprie produzioni creative elementi linguistici e stilistici scoperti osservando immagini e opere d'arte</p>
<p>Abilità</p>	<p>Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; rappresentare e comunicare la realtà percepita; Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali</p>
<p>Conoscenze</p>	<p>Prodotti grafici legati al vissuto del bambino, rappresentanti emozioni, sensazioni, sentimenti; Le principali tecniche grafiche: uso della matita, dei pastelli, dei pennarelli, dei pastelli a cera, dei colori a tempera, degli acquerelli.</p>



Co-funded by
the European Union

SEZIONE N. 3	
FASI DI REALIZZAZIONE	
Fase n. 1	INTRODUZIONE AL CICLO DELL'ACQUA
Descrizione dell'attività	<p>Iniziamo con la lettura della favola “I viaggi di Gocciolina” che sarà somministrata nella doppia versione: italiano e francese.</p> <p>Dopo la lettura della favola si passa alla comprensione del testo. Iniziamo con un circle time, chiediamo ai bambini che cosa hanno imparato dalla storia appena letta e che cosa ci vuole spiegare, lasciamo esprimere liberamente idee, proposte e suggerimenti sul tema, lasciamo che commentino senza che l'insegnante esprima alcun giudizio sulla correttezza o meno delle idee. L'insegnante cerca di guidare gli alunni con le domande sul testo, cercando di coinvolgere tutto il gruppo bambini. Man mano che emergono i punti di vista, l'insegnante li scrive alla lavagna nella tabella, precedentemente preparata, suddivisa in tre colonne: Siamo d'accordo (nous sommes d'accord); Non siamo d'accordo (nous ne sommes d'accord); Non sappiamo (nous ne savons pas) come riportato in foto.</p> <p>Riprendiamo il testo della favola e verifichiamo che le informazioni e gli argomenti annotati e classificati siano stati correttamente recepiti. Una volta verificati i punti ed esserci assicurati che gli alunni abbiano compreso tutti i passaggi della favola, dividiamo i bambini in gruppi e chiediamo di lavorare insieme in cooperative learning, su una parte di testo che andrà divisa in sequenze. poi dovranno disegnarle come fosse un fumetto.</p> <p>Possiamo digitalizzare il fumetto tramite app Storyjumper in modo tale che la storia sia disponibile per tutti.</p>
Tempi e spazi	Quattro ore, aula scolastica
Metodi e strumenti	Storytelling; circle time; polylect; cooperative learning. LIM.

Documentazione N.1

LA FAVOLA DI GOCCIOLINA: I VIAGGI DI GOCCIOLINA di Luigi Gianola Bazzini (https://www.nonsprecare.it/favola-acqua-bambini-vantaggi-crescita-fiabe?refresh_cens).

L'acqua, cari bambini, è la sostanza che compie il maggior numero di viaggi, nel magico mondo della natura: da un ruscello infatti può andare in un lago o in un fiume; dal fiume può andare in parte sottoterra, in parte in un altro fiume oppure in mare.

Qui il sole la fa salire in cielo a formare le nuvole, e ... dalle nuvole, spesso scendono tantissime gocce d'acqua che insieme si chiamano pioggia. Una di queste si chiama "Gocciolina", appena arrivata con altre gocce e goccioloni da un temporale d'agosto, su di una siepe.

"Aahh!" esclama, mentre insieme a tante sorelle e amiche, scende da una lunga e lucida foglia di Lauro...

"Che bello scivolo! Come si va forte!" e mentre cadono in una pozzanghera sotto la siepe odorosa, grida ancora: "Ehi amiche, sentite come siamo profumate adesso!".

La pozzanghera si allarga fino a diventare un laghetto, poi trovata una discesa e l'acqua parte a tutta velocità verso un fosso, e qui tutte le gocce e goccioloni si mettono in una fila sempre più lunga, e siccome continua a piovere questa fila si allarga e si ingrossa fino a trasformarsi in un torrentello che porta Gocciolina in un viaggio fantastico.

"Ecco i fili d'erba che si muovono e ci accarezzano, guarda che sassi ..., di tutti i colori, ooohh! Attenti alle rane, se si tuffano ci fanno saltare; eee oop, salto! ... Splash, tutto!", proseguono così le avventure di queste gocce, poi ad un tratto tutto diventa più grande, eccole arrivate nel fiume Taro che se ne va verso la grande pianura.

"Mamma mia!" dice Gocciolina, "Quante siamo! E quanti colori da vedere! Guardate là sotto il ponte sono tutte grigie, e poi là vicino a quelle gaggie invece diventano verdoline ah, ah! Ehi e questo chi è?"

"Sono un Cavedano" dice fra le bolle un pesciolino argentato, e guizza tra le gocce raggiungendo un branco di altri pesci.

Ma il viaggio non finisce e prosegue poi nel grande fiume Po, dove ad un certo punto tante gocce fanno un salto altissimo e ... splashh!! Cadono da una cascatella in un canale costruito dagli uomini e anche la nostra Gocciolina è tra di loro.

"Dove andremo adesso?" si domanda la nostra amica scivolando tra i lumaconi, i rospi e le larve che popolano il bordo canale;

Davanti a loro, poi, appare un grande campo pieno di cocomeri, eee ... giù nella terra;

Gocciolina finisce proprio sotto una di queste piante e nelle gallerie del terreno viaggia al buio, finché sluurp, una radice succhia gocce in quantità.

Un altro viaggio che la porta a dissetare un frutto! Addirittura, dentro a un cocomero, e ora?

“Qua dentro è tutto rosso, mmm che buono è tutto dolce!”, dice “Gocciolina”, che ora si riposa; ma poco tempo dopo si sentono da dentro al cocomero dei forti colpi: “Pooch! Tuum! Spack!” e le goccioline non fanno in tempo a spaventarsi che rivedono la luce del giorno. Cosa sarà successo? È arrivata la grandine con dei chicchi grandi e grossi che hanno colpito il campo e questi cugini ghiacciati dalle gocce, cadendo, rompono molti di quei cocomeri; Gocciolina è caduta proprio su un chicco di grandine in terra: “Brrrrr! Che freddo che sei!”, dice la nostra amica al chicco grande come una susina, e da lui si sente rispondere: “Se adesso torna il sole, noi torniamo come te. Qui siamo tante e tutte unite dal gelo che si trova tra certe nuvole, va, scivola via che poi ti seguiremo!”.

E via di nuovo in un altro fosso, dove incontra pulci d’acqua e un simpatico pesce-gatto con i baffi, via, via fino a uno stagno dove entra un tubo che butta acqua nera e puzzolente. In questo scarico di fogna le gocce diventano un po’ nere, un po’ marroni e un po’ grigie e prendono un odore cattivo. Qui Gocciolina è triste anche perché non viaggia più; una notte però si aprono delle chiuse e si riparte a tutta velocità, finché un grande tubo le fa cadere tutte nel mare Adriatico. Dopo pochi minuti, Gocciolina in mezzo a tutte quelle nuove amiche si sente più pulita e non sente più quell’odore terribile: “Mmmm, ma adesso io sento tutto salato, non è vero sorelle?”

Intanto arrivano le onde, oop, swaash! Ooop, Swash!, “evviva l’altalena, si va su e si va giù oooooop, fantastico”.

Una mattina alla fine di agosto seguendo altre gocce su un’onda spumeggiante, Gocciolina finisce dritta, dritta nel secchiello di un bambino che la porta sulla spiaggia e sta per rovesciarla sul suo castello di sabbia, quando sente una voce: “Ma tu lo sai chi sono io?” La nostra goccia si è messa vicina a una conchiglia e parla come un uomo con l’altoparlante: “Io sono una piccolissima parte di tutta l’acqua che vedi, caro bambino, e in pochi giorni ho fatto tanti viaggi e giri che tu non puoi neanche immaginare e poi mi hanno raccontato le gocce grandi che ne farò tantissimi altri: tu mi potrai trovare nel tuo lavandino quando ti lavi i denti oppure nel bicchiere dell’acqua da bere e perfino nei tuoi occhi quando piangi! Allora, sono importante o no amico mio? Trattami bene e io ti sarò molto, ma molto utile”.

Il bambino rimane senza parole e guarda l'acqua nel suo secchiello e poi, piano piano, la porta sul canottino, lo tira vicino agli scogli dove versa l'acqua con tutte le gocce su un'onda tra le onde gridando: "Buon divertimento, amica Gocciolina, mi ricorderò di te e dei tuoi viaggi ogni volta che penserò a tutti i posti e le cose dove ci puoi essere tu".

E poi: "Mamma! Papà!, voglio conoscere tutto dell'acqua, se me lo spiegate, vi racconterò una storia fantastica, non ci crederete!".

L'HISTOIRE DE GOCCIOLINA : LES VOYAGES DE GOCCIOLINA

L'eau, chers enfants, est la substance qui effectue le plus grand nombre de voyages dans le monde magique de la nature : d'un ruisseau, elle peut aller dans un lac ou une rivière ; d'une rivière, elle peut aller en partie sous terre, en partie dans une autre rivière ou dans la mer.

Ici, le soleil la fait monter dans le ciel pour former des nuages, et ... des nuages descendent souvent de nombreuses gouttes d'eau, que l'on appelle ensemble la pluie. L'une d'entre elles, appelée "Gocciolina", vient d'arriver avec d'autres gouttes d'un orage du mois d'août sur une haie.

"Aahh !" s'exclame-t-elle, alors qu'elle descend d'une longue et brillante feuille de laurier, en compagnie de nombreuses sœurs et amies

"Quelle belle glissade ! Et alors qu'ils tombent dans une flaque d'eau sous la haie odorante, elle s'écrie à nouveau : "Hé les amis, sentez comme nous sommes odorants maintenant !"

La flaque s'élargit jusqu'à devenir un étang, puis elle trouve une pente descendante et l'eau part à toute vitesse vers un fossé, et là, toutes les gouttes et les gouttes d'eau s'alignent en une rangée de plus en plus longue, et comme il continue à pleuvoir, cette rangée s'élargit et grandit jusqu'à devenir un petit ruisseau qui emmène Gocciolina dans un voyage fantastique.

"Voici les brins d'herbe qui bougent et nous caressent, regardez ces pierres..., de toutes les couleurs, oohh ! Attention aux grenouilles, si elles plongent, elles nous font sauter ; eee oop, sauter ! ... Splash, tout !", c'est ainsi que se poursuivent les aventures de ces gouttes, puis tout à coup tout devient plus grand, les voilà dans la rivière Taro, qui part vers la grande plaine.

"Mamma mia", dit Gocciolina, "Comme nous sommes nombreux ! Et que de couleurs à voir ! Regarde là-bas, sous le pont, ils sont tous gris, et puis là-bas, près de ces bogues, ils deviennent verdâtres, ha, ha ! Hé, et qui est-ce ?"

"Je suis un chevesne", dit un petit poisson argenté entre les bulles, et il s'élançait à travers les gouttes vers un banc d'autres poissons.

Mais le voyage ne s'arrête pas là et se poursuit dans le grand fleuve Pô, où, à un certain moment, de nombreuses gouttes font un saut très haut et... splashh !!! Elles tombent d'une petite cascade dans un canal artificiel et notre gouttelette est parmi elles.

"Où allons-nous maintenant ?" se demande notre amie en se glissant parmi les limaces, les crapauds et les larves qui peuplent le bord du canal ;

Devant eux apparaît alors un grand champ de pastèques, eee ... dans la terre ;

La goutte se retrouve juste sous l'une de ces plantes et dans les tunnels du sol voyage dans l'obscurité, jusqu'à ce que sluurp, une racine aspire les gouttes en quantité.

Un autre voyage qui l'amène à se désaltérer dans un fruit ! Même à l'intérieur d'une pastèque, et maintenant ?

"C'est tout rouge ici, mmm c'est bien, c'est tout doux !" dit "Gouttelette", qui se repose maintenant ; mais peu après, de fortes détonations se font entendre de l'intérieur de la pastèque : "Pooch, Tuum, Spack ! Spack !" et les gouttelettes n'ont pas le temps d'être effrayées qu'elles revoient la lumière du jour. Que s'est-il passé ? La grêle est arrivée avec de gros grêlons qui ont frappé le champ, et ces cousins glacés des gouttes, en tombant, cassent beaucoup de pastèques ; Gocciolina est tombée en plein sur un grêlon à terre : "Brrrrr ! Comme tu as froid !" dit notre ami au grêlon de la taille d'une prune, et de lui elle entend : "Si le soleil revient maintenant, nous reviendrons comme toi. Nous sommes ici nombreux et tous unis par le gel de certains nuages, va, glisse, nous te suivrons !

Et c'est reparti pour un autre fossé, où il rencontre des puces d'eau et un mignon poisson-chat avec des moustaches, et c'est reparti pour un étang où entre un tuyau qui rejette de l'eau noire et nauséabonde. Dans cet égout, les gouttes deviennent un peu noires, un peu brunes et un peu grises et dégagent une odeur nauséabonde. Ici, Gocciolina est aussi triste parce qu'elle ne voyage plus ; une nuit, cependant, des vannes s'ouvrent et elle part à toute vitesse, jusqu'à ce qu'un gros tuyau les jette tous dans la mer Adriatique. Après quelques minutes, au milieu de tous ces nouveaux amis, Gocciolina se sent plus propre et ne sent plus cette terrible odeur : "Mmmm, mais maintenant je sens tout le sel, n'est-ce pas, mes sœurs ?

Pendant ce temps, les vagues arrivent, ooop, swaash ! Ooop, Swash !", "hourra pour la balançoire, tu montes et tu descends oooooop, fantastique".

Un matin de la fin du mois d'août, après d'autres gouttes sur une vague mousseuse, Gocciolina se retrouve tout droit, tout droit dans le seau d'un enfant qui l'emmène sur la plage et s'apprête à la faire basculer sur son château de sable, lorsqu'elle entend une voix : "Mais sais-tu qui je suis ?".

Notre goutte s'est placée près d'un coquillage et parle comme un homme avec un haut-parleur : "Je suis une toute petite partie de toute l'eau que tu vois, cher enfant, et en quelques jours j'ai fait tant de voyages et de tours que tu ne peux même pas imaginer et puis les grosses gouttes m'ont dit que j'en ferais encore beaucoup d'autres : tu peux me trouver dans ton lavabo quand tu te brosses les dents ou dans ton verre d'eau potable et même dans tes yeux quand tu pleures ! Alors, suis-je important ou pas mon ami ? Traite-moi bien et je te serai très, très utile".

L'enfant reste sans voix et regarde l'eau dans son seau, puis l'emporte lentement vers le canot pneumatique, le rapproche des rochers où il verse l'eau avec toutes les gouttes sur une vague parmi les vagues en criant : "Amuse-toi bien, ma petite gouttelette, je me souviendrai de toi et de tes voyages chaque fois que je penserai à tous les endroits et à toutes les choses où tu peux te trouver".

Et puis : "Maman, papa, je veux tout savoir sur l'eau, si tu me l'expliques, je te raconterai une histoire fantastique, tu n'en reviendras pas !

Documentazione N.2

Documentazione N.3



Fase n. 2	DAL VIAGGIO DI GOCCIOLINA ALLA TEORIA
Descrizione dell'attività	<p>Introduciamo la seconda fase con la visione di un video sul ciclo dell'acqua: https://www.youtube.com/watch?v=iBunf1S2XVE Per i bambini allofoni sarà fornita la versione del video in lingua francese, useremo l'applicazione https://app.maestra.ai che permette la traduzione dal video in italiano al francese, fornendo sia il testo che l'audio in francese. Dopo la prima visione, ripetiamo la visione, ma chiedendo ai bambini di scrivere sul quaderno le parole chiave che emergono dal video. Chiediamo di leggere le parole che hanno scritto, per controllare che siano state annotate tutte e che costituiscono i termini scientifici che andremo ad approfondire. A questo punto procediamo con la lettura del testo proposto (documentazione 1), in italiano e francese.</p> <p>Al termine di questa fase, l'insegnante legge i documenti, dando a ciascun alunno la possibilità di mettere in ordine e associare i diversi elementi dei documenti in modo da procedere alla costruzione di un diorama con funzione di lapbook, in quanto conterrà anche le etichette, con relativa spiegazione, delle fasi del ciclo in doppia lingua.</p> <p>Il diorama si inserisce all'interno del progetto "Viaggio nella scienza: dal Big Bang al corpo umano..." che prevede alla fine di ogni unità di apprendimento la costruzione di un modellino illustrativo. Al termine del quadrimestre (o dell'anno scolastico) questi modellini saranno esposti in una mostra museale, allestita nella classe o in un'aula vacante o in altri spazi a disposizione della scuola. I bambini diventeranno, per un giorno, guide turistiche e accompagneranno i genitori-visitatori lungo tutta la mostra: i bambini a gruppi di due si collocheranno davanti ad uno dei lavori esposti e dovranno spiegare ai visitatori di che cosa si tratta, cosa rappresenta e come è stato realizzato il manufatto. In questo modo sarà valutata la comprensione dell'argomento e saranno coinvolti in un compito di realtà. I bambini allofoni faranno da interpreti per ogni manufatto, in questo modo non solo saranno coinvolti per i lavori a cui hanno partecipato, ma anche per quelli eseguiti prima del loro arrivo. Inoltre, è utile a coinvolgere anche i genitori di questi bambini che avranno occasione di conoscere anche gli altri genitori della classe.</p>
Tempi e spazi	Tre ore, aula scolastica
Metodi e strumenti	Brainstorming; polylect; LIM

Documentazione N.1

Il testo è tratto dal libro Amica Terra DEMO - Scienze e Tecnologia vol.4, 2023, Giunti Scuola. Edizione online: <https://demo.giuntiscuola.it/giunti-scuola/amica-terra-demo/scienze-e-tecnologia-vol4/C/>

L'ACQUA

L'acqua è una risorsa naturale indispensabile per la vita.

La nostra esistenza è quella di tutti gli esseri viventi sulla terra dipende dalla presenza o meno dell'acqua: dove c'è acqua, c'è possibilità di vita.

Infatti, i vegetali hanno bisogno dell'acqua per produrre il loro nutrimento e anche gli animali non possono assolutamente farne a meno, dal momento che il loro corpo è formato in gran parte da acqua. La terra è coperta per i due terzi dalle acque, ma solo una piccolissima parte è presente sotto forma di acqua dolce e potabile: La maggior parte è salata; una parte di acqua dolce, invece, è congelata nei ghiacciai oppure immagazzinata nelle falde acquifere sotterranee. l'acqua è l'unica sostanza che in natura si può trovare in tutti e tre gli stati:

allo stato solido sotto forma di neve, ghiaccio e grandine;

allo stato liquido nella pioggia, nei mari, nei fiumi e nei laghi;

allo stato aeriforme sotto forma di vapore acqueo.

LE CARATTERISTICHE DELL'ACQUA

L'acqua è una sostanza naturale, poiché è presente in natura e non è creata dal luogo. L'acqua ha alcune proprietà particolari:

se si immerge qualcosa al suo interno, se le riconosceranno la forma e il colore: ciò accade perché l'acqua è trasparente;

quando è potabile l'acqua non ha né un odore né un sapore caratteristico: si dice, infatti, che è inodore e insapore;

non possiamo definirne neanche il colore: l'acqua è incolore.

l'acqua è un solvente, cioè scioglie molte sostanze. In particolare, quando scorre attraverso gli strati del terreno, l'acqua scioglie i sali minerali e così si arricchisce di queste sostanze che sono necessarie alla vita.

l'acqua è in grado di risalire dal basso verso l'alto: è il fenomeno della capillarità. Esso permette, per esempio, alle diramazioni più

sottili delle radici dei vegetali di assorbire l'acqua che si trova nel terreno.

L'acqua non sale solo per il fenomeno della capillarità, ma anche grazie ad un meccanismo con cui il calore si diffonde nei liquidi: la convezione.

IL CICLO DELL'ACQUA

L'acqua viene trasformata e rimessa in circolo continuamente grazie al ciclo dell'acqua.

L'acqua del nostro pianeta è in continuo movimento e trasformazione.

L'acqua circola tra la Terra e l'atmosfera da milioni di anni con un processo che si chiama ciclo dell'acqua.

1: il calore del sole riscalda l'acqua dei mari, dei Laghi, dei fiumi, eccetera, e la fa evaporare. Quindi l'acqua passa nell'area sotto forma di vapore acqueo

2: il vapore acqueo si mescola con l'aria che lo porta verso l'alto. Qui il vapore si raffredda e condensa dando origine a goccioline che formano le nuvole.

3: quando le goccioline delle nuvole si uniscono tra di loro, formano la pioggia. Se la pioggia attraversa strati di aree più fredde si trasforma in neve o grandine. Una parte della neve si accumula sulle montagne più alte e forma i ghiacciai.

4: l'acqua che penetra nel suolo si accumula in depositi sotterranei: le falde acquifere, da cui l'acqua torna in superficie attraverso le sorgenti.

5: le acque delle sorgenti, della pioggia e una parte di acqua che deriva dallo scioglimento dei ghiacciai finiscono nei fiumi, nei laghi, nei mari.

Il ciclo ricomincia

L'EAU

L'eau est une ressource naturelle indispensable à la vie.

Notre existence et celle de tous les êtres vivants sur terre dépendent de la présence ou de l'absence d'eau : là où il y a de l'eau, il y a possibilité de vie.

En effet, les plantes ont besoin d'eau pour produire leur nourriture, et les animaux ne peuvent s'en passer, puisque leur corps est en grande partie constitué d'eau. La terre est recouverte aux deux tiers d'eau, mais seule une très petite partie est présente sous forme d'eau douce et potable: la plus grande partie est salée; une partie de l'eau douce, en revanche, est gelée dans les glaciers ou stockée dans les aquifères souterrains. l'eau est la seule substance que l'on peut trouver dans la nature sous les trois états :

à l'état solide sous forme de neige, de glace et de grêle ;

à l'état liquide dans la pluie, les mers, les rivières et les lacs;

à l'état aérien sous forme de vapeur d'eau.

LES CARACTÉRISTIQUES DE L'EAU

L'eau est une substance naturelle, car elle est présente dans la nature et n'est pas créée par l'homme. L'eau a des propriétés particulières:

- si vous immergez un objet dans l'eau, vous en reconnaîtrez la forme et la couleur : c'est parce que l'eau est transparente;

- lorsqu'elle est potable, l'eau n'a ni odeur ni goût caractéristiques : on dit qu'elle est inodore et insipide;

- on ne peut même pas définir sa couleur : l'eau est incolore.

- L'eau est un solvant, c'est-à-dire qu'elle dissout de nombreuses substances. En particulier, lorsqu'elle traverse les couches du sol, l'eau dissout les sels minéraux et s'enrichit ainsi de ces substances nécessaires à la vie.

- l'eau est capable de remonter du bas vers le haut : c'est le phénomène de capillarité. Il permet, par exemple, aux branches les plus fines des racines des plantes d'absorber l'eau du sol.

- L'eau monte non seulement grâce au phénomène de capillarité, mais aussi grâce à un mécanisme de diffusion de la chaleur dans les liquides : la convection.

LE CYCLE DE L'EAU

L'eau est continuellement transformée et recirculée à travers le cycle de l'eau.

L'eau de notre planète se déplace et se transforme en permanence.

L'eau circule entre la Terre et l'atmosphère depuis des millions d'années dans un processus appelé le cycle de l'eau.

1: La chaleur du soleil chauffe l'eau des mers, des lacs, des rivières, etc. et la fait s'évaporer. L'eau passe ensuite dans l'atmosphère sous forme de vapeur d'eau.

2: la vapeur d'eau se mélange à l'air, qui la transporte vers le haut. Là, la vapeur se refroidit et se condense, donnant naissance à des gouttelettes qui forment les nuages.

3: lorsque les gouttelettes des nuages se rejoignent, elles forment la pluie. Si la pluie traverse des couches plus froides, elle se transforme en neige ou en grêle. Une partie de la neige s'accumule sur les hautes montagnes et forme des glaciers.

4: l'eau qui pénètre dans le sol s'accumule dans des dépôts souterrains : les aquifères, d'où l'eau remonte à la surface par des sources.

5: l'eau des sources, la pluie et une partie de l'eau issue de la fonte des glaciers se retrouvent dans les rivières, les lacs et les mers.

Le cycle recommence.

Documentazione N.2



Fase n. 3

OSSERVAZIONE DELL'ESPERIMENTO: IL CICLO DELL'ACQUA...
IN SACCHETTO!

<p>Descrizione dell'attività</p>	<p>Si chiede a uno o due studenti di riformulare il succo di ciò che hanno capito dai documenti letti, come se lo stessero presentando per la prima volta alla classe. L'insegnante pone delle domande e chiede alla classe di formulare delle ipotesi su quanto detto.</p> <p>A questo punto procediamo con una sperimentazione semplice ed efficace: il ciclo dell'acqua in sacchetto! dal momento che l'esperimento necessita di qualche ora per essere osservato, procediamo con la realizzazione del sacchetto a inizio lezione. Chiediamo ai bambini che cosa pensano che succederà; le risposte degli alunni: il problema scientifico, le ipotesi o le spiegazioni, vengono annotate alla lavagna e a cui daremo risposta dopo aver osservato cosa succede.</p> <p>Le fasi dell'esperimento sono:</p> <p>Disegnare sul sacchetto con il pennarello indelebile un sole, delle nuvole e le onde del mare.</p> <p>Riempire il sacchetto (1/3 circa) di acqua e richiuderlo ben bene.</p> <p>Mettere i sacchetti sul calorifero.</p> <p>Infatti, dopo qualche ora dall'inizio della lezione, si vedrà che l'acqua comincia ad evaporare formando uno strato di condensa sul sacchetto. Aspettando ancora qualche minuto, sul sacchetto compariranno le prime goccioline che dall'alto, dalle nuvole appunto, scendono verso il mare "artificiale".</p> <p>L'insegnante chiede agli alunni di parlare di ciò che hanno fatto e imparato durante l'attività, sulle difficoltà e su cosa si aspettavano e cosa hanno ottenuto. Le risposte andranno inserite dall'insegnante all'interno di un documento predisposto.</p> <p>Ogni fase dell'esperimento, documentata con fotografie, confluirà nel libro digitale creato su Storyjumper e che contiene anche la favola di Gocciolina con le illustrazioni create dagli alunni nella prima fase.</p>
<p>Tempi e spazi</p>	<p>Cinque ore; aula scolastica.</p>
<p>Metodi e strumenti</p>	<p>Learning by doing; cooperative learning; brainstorming; digital storytelling.</p>

Documentazione N.1

**CICLO DELL'ACQUA
LE CYCLE DE L'EAU**

- COSA ABBIAMO IMPARATO?
QU'AVONS-NOUS APPRIS ?**
- DIFFICOLTÀ
DIFFICULTÉ**
- COSA MI ASPETTAVO?
CE QUE J'ATTENDAIS?**
- COSA POSSIAMO DIRE ORA?
QUE POUVONS-NOUS DIRE MAINTENANT ?**

Documentazione N.2



For a limited time, read and buy this book at:
storyjumper.com/go/wxcmwze7





Co-funded by
the European Union

APPLICAZIONE DISPOSITIVI IN UDA PRIMARIA
Percorsi didattici integrati



Co-funded by
the European Union

SEZIONE N.1	
PARTE GENERALE	
Presentazione del percorso	<p>L'UdA si propone di presentare gli organi di senso quali veicolo per la conoscenza del mondo che ci circonda. Il gioco ha una duplice funzione: rende possibile il consolidamento e l'approfondimento di argomenti appresi durante il percorso di studio degli anni precedenti e consente al compagno alfono di interiorizzare un lessico base relativo ad alcune parti del corpo e ad alcune strutture. Le attività ludiche consentiranno ai bambini di cimentarsi nell'apprendimento di un'altra lingua e di stabilire relazioni positive in un clima di classe inclusivo, collaborativo e aperto al dialogo. Documenti, prodotti multimediali, giochi con le cards, permetteranno ai discenti di associare termini e immagini e di conoscere nelle due lingue, italiano e francese, la struttura dei vari organi. La produzione finale di un leporello prevede di svolgere lavori di gruppo in cui tutti saranno coinvolti nella realizzazione del manufatto.</p>
Titolo UdA	Il corpo umano: gli organi di senso
Classe	V
Destinatari	<p>La classe è composta da 20 alunni:13 maschi e 7 femmine</p> <p>In classe è presente un alunno di nazionalità francese.</p>
Prodotto finale	Gli alunni divisi in gruppi realizzeranno un leporello sugli organi di senso utilizzando il lessico adatto.
Competenze Chiave Europee 2018	<p>Competenza alfabetico - funzionale</p> <p>Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare</p>
Competenze psicosociali	<p>Pensiero creativo</p> <p>Comunicazione efficace</p> <p>Empatia</p>
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze (UDA)	L'alunno padroneggia la lingua di scolarizzazione in modo da comprendere enunciati, racconta le proprie esperienze e adotta un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.
Obiettivo/i di apprendimento	Interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative, rispettando gli interlocutori, le regole della conversazione e osservando un registro adeguato al contesto e ai destinatari.
Discipline coinvolte	Scienze, Italiano, Arte e Immagine
Spazi	Aula

Methodologie	Polylect, didattica laboratoriale, apprendimento tra pari, apprendimento cooperativo
Tempi	10 ore

SEZIONE N.2	
PROGETTAZIONE	
Disciplina 1	Scienze
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	Ha consapevolezza della struttura e dello sviluppo del proprio corpo, nei suoi diversi organi e ne riconosce e descrive il funzionamento.
Obiettivo/i di apprendimento	di Descrivere il funzionamento degli organi di senso.
Abilità	Sa associare un nome alle varie parti che compongono le strutture degli organi di senso e ne descrive la funzione.
Conoscenze	Gli organi di senso e le loro funzioni.
Disciplina 2	
Disciplina 2	Italiano
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.
Obiettivo/i di apprendimento	di Leggere e comprendere brevi e semplici testi cogliendo il loro significato globale e identificando parole riferite all'argomento di studio.
Abilità	Saper descrivere gli organi di senso utilizzando termini e parole legate alla disciplina di studio.
Conoscenze	Parole e termini specifici legati alla disciplina di studio.
Disciplina 3	
Disciplina 3	Arte e Immagine
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	Rielabora in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti.
Obiettivo/i di apprendimento	di Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per rappresentare la realtà percepita
Abilità	Saper riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi tecnici del linguaggio visivo (linee, colori, forme) individuando il loro significato espressivo.
Conoscenze	Gli elementi del linguaggio visivo

SEZIONE N. 3	
FASI DI REALIZZAZIONE	
Fase n. 1	Utilizzo di un documento iniziale
Descrizione dell'attività	<p>1) Introduzione al tema</p> <p>L'insegnante avvia la lezione con un brainstorming sugli organi di senso e invita i bambini ad effettuare un test su wordwall.</p> <p>2) Gli studenti leggono il documento: testo, immagine, tabella, grafico, diagramma.</p> <p>Dopo il brainstorming, l'insegnante proietta sulla Lim una tabella in italiano e in francese. La tabella riporta sensi, organi di senso e azioni corrispondenti; i bambini leggono le espressioni in italiano e ascoltano l'alunno allofono nella lettura della tabella in francese. L'insegnante interrompe la proiezione e chiede ai bambini di disporsi in circle time. Mostra loro le cards e le posiziona una sull'altra al centro del cerchio rendendo visibile solo la faccia della prima carta, con l'immagine del senso.</p> <p>3) Esprimere ciò che si è appreso e compreso (documento nascosto) Ogni bambino osserva la prima immagine del senso posizionata sopra il mazzo e nomina il senso e l'organo corrispondente prima in italiano e poi in francese. L'insegnante registra alla lavagna i termini espressi senza validare nessuna risposta.</p> <p>4) Controllo delle proposte (documento in vista)</p> <p>Si verifica l'esattezza delle risposte date rendendo visibili le diverse carte. Il bambino allofono conferma le risposte e le pronunce dei compagni, allo stesso modo anche lui attraverso il gioco ripete i nomi dei cinque sensi e degli organi corrispondenti in italiano.</p>
Tempi e spazi	In aula, 2 ore
Metodi e strumenti	<p>Polylect, brainstorming, game-based Learning, circle time.</p> <p>Cards, tabelle, LIM.</p>
Fase n. 2	Contributo di altri documenti

<p>Descrizione dell'attività</p>	<p>5) Gli alunni utilizzano nuovi documenti</p> <p>L'insegnante introduce i nuovi materiali con delle domande: "Come fanno gli organi a trasmettere le informazioni al nostro cervello per consentirci di vedere, gustare, sentire, ascoltare? Si proietta sulla Lim un video per ogni organo di senso. Le immagini aiutano tutti i bambini nella comprensione della struttura dei diversi organi. Vengono consegnati loro degli schemi che sintetizzano in maniera semplice gli argomenti trattati nei video. Gli schemi presentano le parole chiave, corrispondenti alle strutture che compongono i vari organi, sia in italiano sia in francese. A turno tutti leggeranno ad alta voce. Il punto di forza di questa fase consiste nel ruolo attivo del bambino allofono che aiuterà i suoi compagni a pronunciare le parole in francese.</p> <p>6) Discutere la comprensione del/i documento/i e verificare i suggerimenti. I documenti rimangono visibili</p> <p>L'insegnante consegna ai bambini schede con immagini che rappresentano le strutture dei vari organi di senso e i termini corrispondenti sia in lingua italiana sia in lingua francese. I bambini divisi in gruppi, disegnano, colorano, ritagliano e assemblano un leporello con testo bilingue e immagini. I bambini associano le parole alle immagini corrispondenti, sulla base di ciò che hanno appreso e verificano attraverso i documenti a loro disposizione la correttezza del loro intervento.</p> <p>7) Documenti complementari</p> <p>L'insegnante guida gli alunni ad analizzare il percorso intrapreso utilizzando i diversi tipi di documento e sottolineando l'importanza di ogni contributo e di ogni documento. Le tabelle hanno permesso loro di associare ad ognuno dei cinque sensi un organo di senso e un'azione e di imparare le parole corrispondenti in francese. Il gioco delle cards si rivela utile per rafforzare termini specifici della disciplina.</p> <p>La visione dei video consente ai bambini di osservare nel dettaglio le strutture dei vari organi e la lettura degli schemi di riprendere e rafforzare quanto è stato già riportato dai video. Per concludere, si riflette su come ogni singolo documento analizzato ha permesso loro di aggiungere un tassello in più, per acquisire la conoscenza degli organi di senso. Grazie alle conoscenze apprese i bambini hanno realizzato un leporello sugli organi di senso. I documenti hanno permesso loro di riconoscere le strutture dei vari organi sia in italiano sia in francese.</p>
<p>Tempi e spazi</p>	<p>In aula, 6 ore</p>
<p>Metodi e strumenti</p>	<p>Circle time, polylect, didattica laboratoriale</p> <p>LIM, video, materiale di facile consumo</p>
<p>Fase n. 3</p>	<p>Valutazione dell'approccio investigativo e della metacognizione</p>

	<p>8)Riformulazione da parte degli studenti e approccio investigativo</p> <p>Uno (o due) studenti alla volta riformulano ciò che hanno compreso su un organo a loro scelta. L'insegnante pone la seguente domanda: "Da tutte queste informazioni, quale risposta possiamo formulare al problema enunciato all'inizio?" A tal proposito l'insegnante invita i bambini ad analizzare degli oggetti. Gli alunni individuano il senso o i sensi che permettono di percepire l'oggetto proposto e con l'ausilio del leporello spiegano come avviene la percezione dell'oggetto attraverso le strutture dell'organo.</p> <p>9) Metacognizione</p> <p>L'insegnante chiede agli alunni di parlare di ciò che hanno fatto e imparato durante questa attività, di quali difficoltà hanno incontrato nella comprensione di questi documenti e di come sono state superate. L'attività termina con la realizzazione di un cartellone riassuntivo su cui gli alunni attaccano post - it che raccolgono le procedure e le strategie utilizzate durante le attività.</p>
Tempi e spazi	In aula 2 ore
Metodi e strumenti	Riflessione metacognitiva

APPLICAZIONE DISPOSITIVI IN UDA INFANZIA

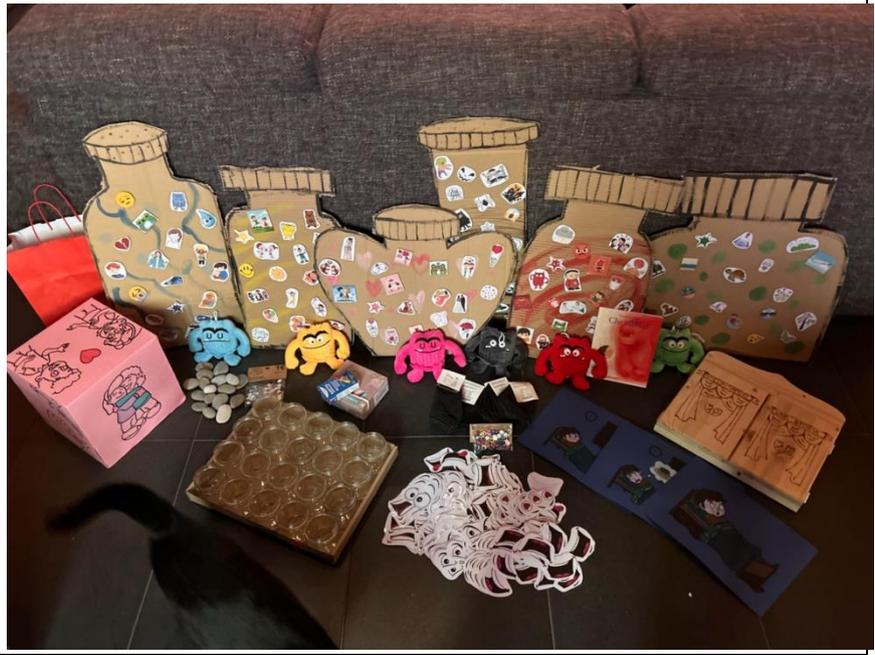
Percorsi didattici integrati

SEZIONE N.1	
PARTE GENERALE	
Presentazione del percorso	L'infanzia è un periodo magico, un momento in cui il cuore dei bambini è come un libro aperto, pronto ad essere riempito di colori ed emozioni. Il progetto "Riordiniamo le emozioni" nasce con l'obiettivo di guidare i piccoli attraverso un viaggio educativo e divertente alla scoperta delle emozioni, essenziali per comprendere sé stessi e gli altri. Tra i principali obiettivi troviamo: favorire un ambiente che promuova l'espressione libera delle emozioni, consentendo ai bambini di comunicare i propri sentimenti in modo sano e positivo e guidare i bambini nella scoperta delle emozioni come parte naturale del loro sviluppo, contribuendo alla costruzione di basi solide per la loro crescita emotiva. La progettazione prevede diverse attività sul tema delle emozioni orientate a favorire il benessere dei bambini albanesi presenti nelle sezioni di scuola dell'infanzia. Si prevede l'introduzione di tecnologie basate sull'Intelligenza artificiale per facilitare la comunicazione italiano-albanese.
Titolo	Riordiniamo le emozioni
Nido/Scuola Infanzia	<input type="checkbox"/> Sezione omogenea
	<input checked="" type="checkbox"/> Sezione eterogenea
Destinatari	Bambini di 3, 4 e 5 anni
Prodotto finale	I bambini torneranno a casa con il barattolino delle emozioni, assemblato durante l'ultima fase del progetto.
Competenze Europee 2018	Chiave Competenza alfabetico funzionale; competenza imprenditoriale; competenza in materia di cittadinanza; competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare.
Traguardi per lo sviluppo delle competenze (UDA)	Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente; collabora e partecipa alle attività collettive; gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare e confrontarsi; riflette, si confronta e discute con gli adulti e con gli altri bambini e riconosce le reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta; sviluppa il senso di identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato; utilizza strumenti predisposti per organizzare dati; raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi; sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale; ascolta e comprende narrazioni e storie

Obiettivi di apprendimento	<p>Comprendere bisogni e sentimenti propri ed altrui;</p> <p>Assumere iniziative nei confronti di oggetti e materiali;</p> <p>Riconoscersi come parte di un gruppo e partecipare attivamente a un progetto comune;</p> <p>Saper riconoscere ed esprimere sentimenti ed emozioni controllandoli in modo adeguato;</p> <p>Rappresentare graficamente esperienze e situazioni con ricchezza di particolari;</p> <p>Usare in modo autonomo e creativo varie tecniche espressive in modo libero e/o su consegna;</p> <p>Sviluppare la capacità di raccontare e descrivere eventi personali e situazioni;</p> <p>Sviluppare la capacità di leggere immagini.</p>
Campi di esperienza coinvolti	<p>Il sé e l'altro, immagini, suoni e colori, i discorsi e le parole</p>
Spazi	<p>Aula, palestra, laboratorio di lettura</p>
Metodologie	<p>Circle time, didattica laboratoriale, brainstorming, kamishibai, esercizi di teatroterapia</p>
Tempi	<p>Da una a due settimane</p>

SEZIONE N.2	
PROGETTAZIONE	
Campo d'esperienza prevalente	Il sé e l'altro
Abilità	<p>Interagire con altri, mostrando fiducia nelle proprie capacità comunicative, esprimendo sentimenti e bisogni, comunicando azioni e movimenti; ascoltare e comprendere discorsi altrui; interagire con un compagno per giocare e soddisfare bisogni di tipo concreto; raggruppare secondo criteri; individuare l'esistenza di problemi e della possibilità di affrontarli e risolverli; fornire spiegazioni sulle cose e sui fenomeni;</p> <p>collaborare con gli altri; scambiare giochi, materiali...; riconoscere ed esprimere verbalmente i propri sentimenti e le proprie emozioni; accettare e rispettare le regole, i ritmi e le turnazioni; manifestare interesse per i membri del gruppo: ascoltare, prestare aiuto, interagire;</p> <p>confrontare la propria idea con quella altrui.</p>
Conoscenze	<p>Principi essenziali di organizzazione del discorso; raggruppamenti;</p> <p>figure e forme; conoscenze delle proprie caratteristiche; tecniche di rappresentazione grafica e plastica.</p>
Metodologie	Brainstorming, circle time, attività di teatroterapia, didattica laboratoriale.
Strumenti	Due sedie con appesi due cartoncini, boccacci costruiti sui cartoncini con il velcro, flash card con il velcro, fotocopie e colori a matita, sassolini, occhietti adesivi, pennarelli colorati, fotocopie, cerchi di cartoncino, barattoli, sale, gessetti.

Documentazione N.1

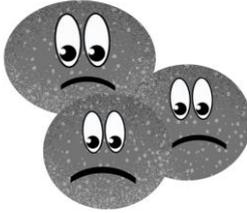


SEZIONE N. 3	
FASI DI REALIZZAZIONE	
I SETTIMANA	
Fase n. 1	Mi presento!
Descrizione dell'attività	Saranno presenti due sedie al centro dell'aula, su una ci sarà un cartoncino con sopra scritto "sono... e ti voglio dire di me che..." e sull'altra "se fossi... mi piacerebbe..."; i bambini vengono invitati a sedersi uno alla volta su una delle due sedie per presentarsi.
Tempi e spazi	Aula, circa un'ora
Metodi e strumenti	Circle time, due sedie con appesi due cartoncini, esercizio di teatroterapia
Documentazione N.1	
Fase n. 2	Narrazione
Descrizione dell'attività	Letture dell'albo illustrato "I colori delle emozioni" e presentazione del percorso. Il testo sarà tradotto e letto anche in albanese grazie al chatbot ChatGPT, al quale verrà richiesto di ricavare un glossario delle emozioni in albanese.
Tempi e spazi	Laboratorio di lettura, circa un'ora
Metodi e strumenti	Letture ad alta voce; boccacci costruiti sui cartoncini con il velcro, flash card con il velcro.

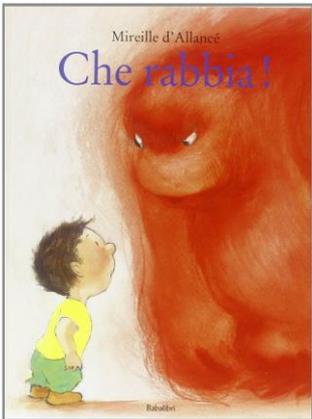
Documentazione N.1



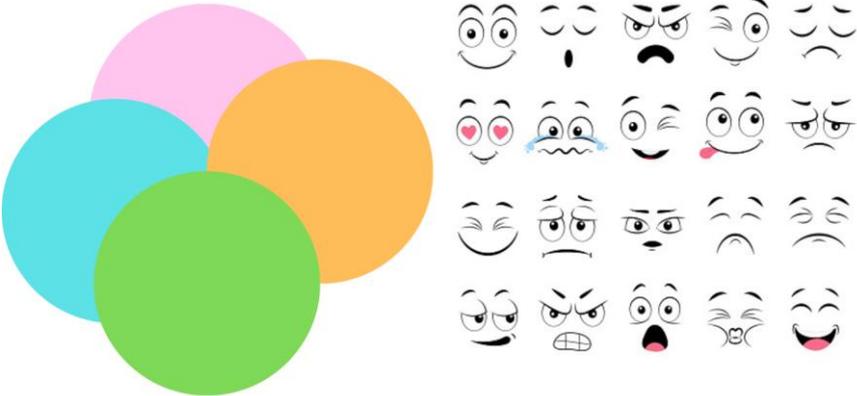
<p>Documentazione N.2</p>	<p>Giallo: Allegria - Gëzim</p> <p>Esempio in italiano: Quando sei allegro, ridi, salti, balli, giochi e vuoi condividere la tua gioia con gli altri.</p> <p>Esempio in albanese: Kur je i gëzuar, qesh, kërcesh, vallëzon, luan dhe dëshiron të ndash gëzimin tënd me të tjerët.</p> <p>Blu: Tristezza – Trishtim</p> <p>Esempio in italiano: Quando sei triste, vuoi stare da solo e non desideri fare niente.</p> <p>Esempio in albanese: Kur je i trishtuar, dëshiron të jesh vetëm dhe nuk dëshiron të bësh asgjë.</p> <p>Rosso: Rabbia - Zemërim**</p> <p>Esempio in italiano: Quando sei arrabbiato, senti che è stata commessa un'ingiustizia e vuoi scaricare la rabbia sugli altri.</p> <p>Esempio in albanese: Kur je i zemëruar, ndjen se është kryer një padrejtësi dhe dëshiron të shkarkosh zemërimin tek të tjerët.</p> <p>Nero: Paura - Frikë</p> <p>Esempio in italiano: Quando hai paura, diventi piccolo e insignificante e credi che non riuscirai a fare quello che ti chiedono.</p> <p>Esempio in albanese: Kur ke frikë, bëhesh i vogël dhe i parëndësishëm dhe beson se nuk do të arrish të bësh atë që të kërkohet.</p> <p>Verde: Calma - Qetësi</p> <p>Esempio in italiano: Quando sei calmo, il tuo respiro è lento e profondo, ti senti in pace.</p> <p>Esempio in albanese: Kur je i qetë, frymëmarrja jote është e ngadaltë dhe e thellë, ndihesh në paqe.</p>
<p>Fase n. 3</p>	<p>Pozione della felicità</p>
<p>Descrizione dell'attività</p>	<p>Sarà presentata la “gioia” e verrà chiesto ai bambini di riempire il barattolo con la flashcards corrispondenti a questa emozione.</p> <p>Verranno distribuite delle fotocopie in cui è presente un pentolone e sarà richiesto ai bambini di disegnare ciò che li rende felici.</p>
<p>Tempi e spazi</p>	<p>Aula, circa un'ora</p>

<p>Documentazione N.1</p>	
<p>Documentazione N.2</p>	
<p>Fase n. 5</p>	<p>Il dado dell'amore</p>
<p>Descrizione dell'attività</p>	<p>Sarà presentato l'“amore” e verrà chiesto ai bambini di riempire il barattolo con la flashcards corrispondenti a questa emozione.</p> <p>Verranno disposti i bambini in coppie, a turno uno dei due componenti dovrà lanciare il dado dell'amore e rispettare l'azione affettuosa che sarà rappresentata sulla faccia che apparirà verso l'alto.</p>
<p>Tempi e spazi</p>	<p>Aula, circa un'ora</p>
<p>Metodi e strumenti</p>	<p>Dado dell'amore, barattolo e flashcards con velcro.</p>
<p>Documentazione N.1</p>	

<p>Documentazione N.2</p>	
<p>II SETTIMANA</p>	
<p>Fase n. 6</p>	<p>Il mostro calzino</p>
<p>Descrizione dell'attività</p>	<p>Sarà presentata la "paura" e verrà chiesto ai bambini di riempire il barattolo con la flashcards corrispondenti a questa emozione.</p> <p>Verrà messa in scena la filastrocca "Sotto il letto" con il teatro kamishibai. In seguito, verranno distribuiti calzini, ovatta, occhietti e piccoli pezzi di lana, per la costruzione di un "mostro calzino"</p>
<p>Tempi e spazi</p>	<p>Aula, un'ora circa</p>
<p>Metodi e strumenti</p>	<p>Didattica laboratoriale, brainstorming, teatro kamishibai; calzini, ovatta, occhietti adesivi, un gomitolo di lana, pennarelli colorati, barattolo e flashcards con velcro.</p>
<p>Documentazione N.1</p>	
<p>Documentazione N.2</p>	

<p>Documentazione N.3</p>	
<p>Fase n. 7</p>	<p>Che rabbia!</p>
<p>Descrizione dell'attività</p>	<p>Sarà presentata la “rabbia” e verrà chiesto ai bambini di riempire il barattolo con la flashcards corrispondenti a questa emozione.</p> <p>Verrà proposto il libro “Che rabbia!”, in seguito ai bambini verranno presentate diverse situazioni e dovranno manifestare il loro livello di rabbia tramite l'attività del “rabbiometro”: un livello alto, stando in piedi, un livello medio, stando sulle ginocchia ed infine un livello basso stando seduti a terra.</p>
<p>Tempi e spazi</p>	<p>Aula, un'ora circa</p>
<p>Metodi e strumenti</p>	<p>Circle time, brainstorming, libro “Che rabbia!”, barattolo e flashcards con velcro.</p>
<p>Documentazione N.1</p>	
<p>Documentazione N.2</p>	

Fase n.8	Yoga time!
Descrizione dell'attività	<p>Sarà presentata la “rabbia” e verrà chiesto ai bambini di riempire il barattolo con la flashcards corrispondenti a questa emozione.</p> <p>I bambini eseguiranno degli esercizi di respirazione guidata e alcune posizioni dello yoga.</p>
Tempi e spazi	in palestra o in aula dalle 10:50 alle 11:20
Metodi e strumenti	attività motoria, barattolo e flashcards con velcro, esercizi di teatroterapia.
Documentazione N.1	
Documentazione N.2	
Fase n. 9	Che faccia fai?
Descrizione dell'attività	<p>Verranno distribuiti dei cartoncini ritagliati a cerchio e diverse fotocopie di occhi e bocche appartenenti ad espressioni diverse. Si chiederà in seguito ai bambini “che faccia fai quando...?” e loro dovranno comporre il loro volto con il materiale che hanno a disposizione.</p>
Tempi e spazi	Aula, un'ora circa
Metodi e strumenti	Learning by doing, esercizi di teatroterapia, fotocopie, cerchi di cartoncino

<p>Documentazione N.1</p>	
---------------------------	--



<p>Fase n. 10</p>	<p>Dentro di me!</p>
<p>Descrizione dell'attività</p>	<p>Verrà chiesto di colorare con i gessetti un mucchietto di sale ciascuno, con i rispettivi colori delle emozioni: giallo, azzurro, rosso, rosa, nero, verde. Poi verrà chiesto di riempire un piccolo barattolino ciascuno che rappresenterà le loro menti, ricche delle emozioni di cui abbiamo parlato in questa giornata. Ci si raccomanda al termine di non scuoterlo per non fare la fine del mostriciattolo!</p>
<p>Tempi e spazi</p>	<p>Aula, un'ora circa</p>
<p>Metodi e strumenti</p>	<p>Didattica laboratoriale, barattoli, sale, gessetti.</p>

<p>Documentazione N.1</p>	
---------------------------	--

APPLICAZIONE DISPOSITIVI IN UDA PRIMARIA
Percorsi didattici integrati

SEZIONE N.1

PARTE GENERALE

La seguente UDA coinvolge un alunno di nazionalità egiziana, giunto in Italia nell'ultimo triennio, che ha superato la prima alfabetizzazione ma ancora non ha raggiunto quelle competenze nella lingua italiana, tali da poter affrontare le materie di studio. Per le ragioni appena citate, l'UDA stabilisce di favorire l'apprendimento della lingua italiana da parte del bambino di nazionalità egiziana e al tempo stesso di favorire l'inclusione sociale e la partecipazione alla vita scolastica affinché non senta più di essere solo una "minoranza" ma di essere parte costituiva del gruppo classe, che attraverso di essa sarà motivato a guardarlo con interesse e non con diffidenza, puntando allo sviluppo della fiducia nei confronti dell'altro e non della segregazione e disprezzo. In linea con il principio "la scuola di tutti e di ciascuno" la seguente UDA, prende avvio da una storia tratta dal testo COLORIN COLORADO che contiene quattordici storie di Pesi diversi, in versione bilingue realizzate all'interno del progetto BIBLIOTUTTI che è stato realizzato dal Centro Come della Cooperativa Farsi Prossimo, in collaborazione con i Comuni di: Inveruno, Paullo, Trezzano Rosa, con il contributo della Fondazione Cariplo- Fondazione Vodafone Italia 2010/2011. Lo stesso si propone di avvicinare la popolazione straniera alla biblioteca e di spingere adulti e bambini ad attraversare la soglia di quello che è il luogo privilegiato dei racconti e delle storie, della memoria e dell'immaginario. I testi sono stati raccolti da Michela Casolati, riscritti da Graziella Favaro e tradotti nelle diverse lingue da A.G. Service – Agenzia di traduzioni e servizi in Milano.

Presentazione del percorso

Le fiabe raccontate delineano una risorsa di parole narrate da condividere e scambiare per un'inclusione

positiva di tutti nella vita della comunità. Colorin Colorado raccoglie storie che vengono dai quattro angoli del mondo e che sono arrivate fino a noi dentro la valigia delle mamme e dei papà immigrati. La narrazione assume un valore aggiuntivo, legato ai processi di ricomposizione delle autobiografie poiché sopperisce l'assenza di nonni, adulti e anziani della famiglia. La fiaba selezionata dal testo è la seconda, dal titolo Laila e il Fanus Magico appartenente alla cultura egiziana e scaricabile direttamente dal seguente link a pagina 10 <https://maestraeamica.com/wp-content/uploads/2022/03/Fiabe-bilingue.pdf>. La scelta sottende l'intento di inclusione del bambino di nazionalità egiziana, facente parte della classe III A, con l'obiettivo di permettergli di condividere con la restante classe alcuni dei tratti tradizionali della sua cultura. La seguente UDA prende in considerazione tre discipline in particolare, italiano, arte e immagine e tecnologia ed è strutturata nelle seguenti quattro fasi:

- Fase I: Lettura collettiva con Metodo Roll

- Fase II: Realizzazione del Fanus Magico con tecnica della Pixel Art (Coding)

- Fase III: Quiz "Laila e il Fanus Magico" realizzato con piattaforma Wordwall

- Fase IV: Gioco di drammatizzazione e immedesimazione con i costumi tipici della cultura egiziana.

Titolo UDA	Nessuno resti senza luce
Classe	Terza primaria
Destinatari	Classe III A (15 bambini, di cui 10 bambine e 5 bambini, 1 bambino di nazionalità egiziana). Istituto Comprensivo D. Bramante 75100 Matera
Prodotto finale	Gioco di immedesimazione e drammatizzazione con costumi tipici della cultura egiziana. Realizzazione del Fanus magico
Competenze Chiave Europee 2018	Competenza Alfabetica Funzionale Competenza multilinguistica Competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie Competenza digitale Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare Competenza sociale e civica in materia di cittadinanza Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale
Competenze psicosociali	Comunicazione, problem solving, capacità di prendere decisioni, consapevolezza di sé.

Italiano

L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti, rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti.

L'allievo legge e comprende testi di vario tipo, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.

L'allievo individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione.

L'allievo legge testi di vario genere, facenti parte della letteratura di culture diverse dalla propria e formula su di essi giudizi personali.

L'allievo è consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo).

Tecnologia

Traguardi per lo sviluppo delle competenze (UDA) L'allievo sa ricavare informazioni utili su proprietà e caratteristiche leggendo su documentazione tecnica.

L'allievo si orienta tra i diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso adeguato a seconda delle diverse situazioni.

L'allievo produce semplici modelli o rappresentazioni grafiche utilizzando strumenti multimediali.

L'allievo inizia a riconoscere in modo critico le caratteristiche, le funzioni e limiti della tecnologia attuale.

Arte e immagine

L'allievo utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testo con tecniche pittoriche e grafico-espressive.

L'allievo in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini.

L'allievo individua i principali aspetti formali della rappresentazione proveniente da culture diverse dalla propria.

Italiano

Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola.

Comprendere l'argomento e le informazioni principali del testo letto in classe.

Rispondere in modo comprensibile a chi ascolta il contenuto e il significato del testo.

Raccontare storie appartenenti al patrimonio letterario di un'altra cultura ed esplicitarne le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta.

Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione).

Leggere il testo cogliendo l'argomento di cui si parla e individuare le informazioni principali e le loro relazioni.

Comprendere testi di diverso tipo (appartenenti alla letteratura italiana e di altre) in vista di scopi pratici, di sensibilizzazione e inclusione.

Obiettivi di apprendimento

Ampliare il patrimonio lessicale attraverso l'incontro con il lessico appartenente ad un'altra lingua.

Tecnologia

Leggere e ricavare informazioni utili da istruzioni di svolgimento.

Riconoscere e documentare le funzioni principali di una nuova applicazione informatica.

Arte e immagine

Rappresentare e comunicare la realtà percepita

Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici e multimediali.

Riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi grammaticali e tecnici di un linguaggio visivo (linee, colori, forme, volume, spazio)

Familiarizzare con alcune forme di rappresentazione grafica, appartenenti alla propria e ad altre culture

Discipline coinvolte

Italiano, tecnologia

Disposizione circolare dei banchi all'interno della classe per la lettura e la realizzazione del Fanus magico.

Spazi

Svolgimento del quiz digitale nel laboratorio multimediale, con auricolari e pc personali.

Lettura con metodo ROLL: scelta e traduzione di un testo in lingua araba (EG) con relativa versione in lingua italiana

Role playing

Metodologie

Debate learning

Storytelling

Didattica laboratoriale

Didattica digitale integrata

Tempi	Febbraio
--------------	-----------------

SEZIONE N.2**PROGETTAZIONE**

Disciplina	Italiano
Abilità	<p>Riconosce differenti registri comunicativi</p> <p>Comprende il messaggio contenuto in un testo scritto (distinguendo le informazioni principali dalle secondarie)</p> <p>Legge un testo silenziosamente e ad alta voce utilizzando il metodo Roll</p> <p>Comprende il senso globale di un testo scritto di qualunque natura</p> <p>Rielabora in forma chiara le informazioni</p> <p>Riconosce e utilizza correttamente le strutture della frase semplice</p> <p>Avvia un processo di conoscenza sia di se stessi (l'io) sia degli altri (l'altro)</p>
Conoscenze	<p>Le regole nei turni di parola</p> <p>Le principali strutture della lingua italiana</p> <p>Il contesto, lo scopo e i destinatari della comunicazione orale, verbale e non verbale</p> <p>Le varie tecniche di lettura (silenziosa, ad alta voce, analitica, sintetica)</p> <p>Le informazioni principali offerte dal testo</p> <p>La morale del testo</p> <p>Gli elementi strutturali di un testo scritto chiaro ed ordinato</p> <p>Le strutture morfologico/sintattiche della lingua</p>
Disciplina	Tecnologia
Abilità	<p>Legge la consegna per completare l'attività assegnata</p> <p>Usa giochi didattici che implicano la capacità di entrare nella piattaforma Wordwall</p> <p>Usa il computer e i suoi accessori (il mouse, la tastiera e il tastierino numerico)</p>

Conoscenze	I codici fondamentali della comunicazione orale, verbale, non verbale ed informatici
Metodologie	Metodo Roll per la lettura e la comprensione del testo, role playing nella fase di gioco di immedesimazione/drammatizzazione, storytelling, didattica laboratoriale
Strumenti	Scheda di lettura "Laila e il Fanus Magico", LIM, Pc e cuffie (personali),
Modalità di verifica	Test di profitto individuale su piattaforma Wordwall

SEZIONE N. 3

FASI DI REALIZZAZIONE

Fase n. 1

Leggiamo insieme

<p>Descrizione dell'attività</p>	<p>Alcuni assunti teorici sulla lettura con Metodo ROLL e strutturazione dell'attività: LEGGIAMO INSIEME</p> <p>Il metodo ROLL è un dispositivo sviluppato in Francia, che ha lo scopo di far apprendere a comprendere il testo scritto. Esso si basa su attività per implementare la capacità di lettura e sullo sviluppo di pratiche culturali. L'assunto centrale del metodo è l'Atelier di Comprensione del Testo (ACT). Le fasi previste dal metodo ROLL sono le seguenti:</p> <p>Fase 1: lettura autonoma del testo (5-7 minuti)</p> <p>L'insegnante di italiano distribuisce le copie del fascicolo contenente il testo "Laila e il Fanus Magico" composto da una versione in lingua italiana e una in lingua arabo (EG) ed immagini correlate. La scelta di distribuire a tutti gli alunni della classe, indipendentemente dalla loro etnia, entrambe le versioni in lingua, mira a concretizzare la vera pratica inclusiva, senza apporre differenze alcune e attenzionare in egual modo entrambe le lingue. Tutti gli alunni saranno invitati a leggere silenziosamente e autonomamente il testo nella loro lingua madre per un arco temporale di 5-7 minuti. In eventuali casi di bassa scolarità l'insegnante provvede a leggere il testo due o più volte per lasciare la possibilità agli alunni che ne necessitino l'opportunità di ascolto;</p> <p>Fase 2: Scambio e discussione sulla comprensione del contenuto del testo (15-20 minuti)</p> <p>In seguito a una prima lettura autonoma del testo, l'insegnante avvia un dibattito (debate learning) sollecitando gli studenti a costruire insieme tutti i contenuti emersi dalla lettura. Ogni alunno, dopo aver alzato la mano, può aggiungere un'informazione che sarà valutata dal gruppo classe indicando se si è d'accordo, non si è d'accordo o non è chiaro. È l'insegnante a coordinare il debate trascrivendo sulla lavagna le informazioni emerse indicando poi in tre categorie quali: sono d'accordo, non sono d'accordo, non ho capito. Il dibattito ha inizio con il seguente quesito posto dall'insegnante: "Chi è la protagonista della storia?" e procede con la graduale aggiunta di informazioni a turnazione;</p> <p>Fase 3: Validazione e ricerca informazioni sul testo in autonomia (10-15 minuti)</p> <p>Successivamente alla fase di scambio e discussione, ciascun alunno rilegge il testo in autonomia e cerca le informazioni emerse al suo interno. Il testo funge da "arbitro" per la convalida delle informazioni riportate sulla lavagna. Sarà chiesto agli studenti di rileggere le frasi e individuare i rigi del testo in cui esse sono contenute, opportunamente numerati in precedenza. È un'esperienza di lettura guidata e selettiva;</p> <p>Fase 4: Imparare a monitorare i propri processi mentali, cognitivi ed emotivi; metacognizione (10 minuti)</p>
----------------------------------	--

	<p>In seguito ad una validazione collettiva circa le informazioni emerse dal testo, l'insegnante procede con interrogativi mirati a rilevare il livello di gradimento rispetto all'attività svolta ponendo i seguenti quesiti: "Vi è piaciuta l'attività? Quale momento hai preferito? Cosa hai capito di questa attività? È stata utile per confrontarvi tra voi?" L'insegnante ha il ruolo di mediatore consapevole che non incoraggia e resta neutro, rispettando l'assoluta libertà di risposta degli studenti, senza mai apporre giudizio e con fiducia in una possibilità di crescita che il metodo Roll offre.</p> <p>Fase 5: Esercitazione per rilevare la comprensione del testo (10 minuti)</p> <p>L'insegnante distribuisce a ciascun alunno un foglio A4 stampato a colori, contenente la seguente esercitazione, che mira a rilevare il loro livello di comprensione del testo, partendo dall'attenta osservazione di sei immagini per arrivare a individuare la parola corrispondente, tradotta simultaneamente in lingua araba.</p>
Tempi e spazi	Quattro ore, aula
Metodi e strumenti	ROLL, scheda di lettura, scheda di verifica
Documentazione N.1	https://maestraeamica.com/wp-content/uploads/2022/03/Fiabe-bilingue.pdf .
Fase n. 2	Gioco di immedesimazione e drammatizzazione con costumi tipici della cultura egiziana

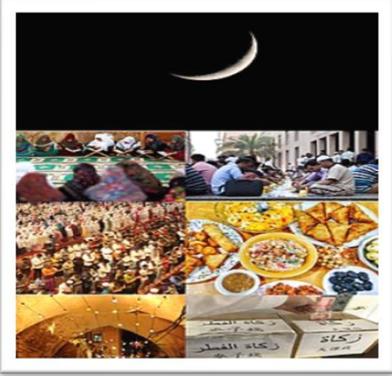
<p>Descrizione dell'attività</p>	<p>Presentazione dell'attività: E SI APRONO I SIPARI!</p> <p>In questa fase si prevede di strutturare una drammatizzazione con costumi tipici della cultura egiziana, offerti in prima persona dal bambino egiziano presente in classe. L'idea nasce con l'intento di valorizzare la sua tradizione, affinché si senta accettato in un contesto inclusivo in cui tutti sono importanti allo stesso modo in una prospettiva multiculturale di uguaglianza. Le insegnanti hanno predisposto inizialmente tutti i momenti da mettere in scena, individuando ruoli, spazi, costumi, dialoghi e oggetti scenografici. Ogni momento sottende una scelta didattica importante, mirata agli obiettivi che il testo stesso impone. Le tematiche principali emerse dalla lettura sono: la condivisione di un bene e di un momento di felicità, il valore del dono, l'altruismo, l'emarginazione, la messa in discussione delle proprie idee, il perdono e la capacità di ascolto.</p> <p>La drammatizzazione prevede i seguenti momenti:</p> <p>1) Momento del pasto in classe a luci spente per simulare il momento della sera e della cena. Il cibo consumato in classe è stato preparato nei giorni precedenti per mano delle famiglie dei bambini della classe, sotto indicazione di alcune ricette tipiche egiziane, indicate e condivise dalla mamma del bambino egiziano nel gruppo classe.</p> <p>2) Momento di gioco con il fanus magico. Le rappresentazioni grafiche raffiguranti il fanus magico sono state ritagliate singolarmente e incollate ad un bastoncino di legno con del nastro adesivo per renderne più agevole l'utilizzo. Ciascun bambino dona il proprio fanus ad uno dei suoi amici nello stesso modo in cui avviene nella storia letta. Solamente una delle bambine della classe, che rappresenta Laila, la protagonista della storia, non dispone del fanus Magico perché appartenente ad un gruppo di amici poco abbienti e per questo è esclusa dai giochi. La scelta didattica celata in questo momento del lavoro, punta a condurre i bambini alla riflessione sui fenomeni di emarginazione perché appartenenti ad una minoranza. È una sperimentazione pensata dalle insegnanti per far emergere eventuali episodi di razzismo in classe, così da poterli individuare e stroncare con opportuni interventi di programmazione. Si sollecitano per questo i bambini ad un momento di scambio di esperienze simili a questa, nelle quali si sono provate emozioni di tristezza ed emarginazione. Le insegnanti possono sottoporre la classe ai seguenti quesiti: "Come vi sareste comportati nei panni di Laila? Ritenete giusto escludere qualcuno solo a causa della sua diversità di provenienza geografica di usi, costumi e tradizioni?".</p> <p>3) Momento di proiezione di un fascio di luce alla Lim e di ingresso dei tre guardiani del fanus, interpretati da tre bambini della classe. In seguito all'esclusione e alla tristezza di Laila, un baglio di luce riaccenderà la speranza nel suo cuore. Per rafforzare il senso di ottimismo in momenti difficili, le insegnanti hanno ideato la proiezione di un fascio di luce composto dai colori cian, blu e verde, utilizzando la Lim. Gli stessi colori saranno richiamati dai mantelli indossati dai tre guardiani, ovvero da tre bambini che fanno</p>
----------------------------------	---

	<p>ingresso nella classe, il tutto fedele al contenuto del testo. I tre guardiani aprono un dibattito che prevede i seguenti quesiti: “Perché sei triste? C’è sempre una soluzione per tutto, se si è disposti a rispettare alcune condizioni. Noi abbiamo un dono per te, che dovrai condividere con i tuoi amici per giocare tutti insieme. Ecco il fanus magico, corri da loro adesso!”.</p> <p>4) Momento di gioco e di successivo ripensamento. La bambina che interpreta Laila, facendo tesoro delle parole dei tre guardiani, torna nell’aula per giocare con i suoi compagni di classe, condividendo il fanus ricevuto in dono. Questa scelta sottende l’idea che la felicità si possa raggiungere quando si trascorre del tempo con gli altri e si condividono i propri oggetti senza essere egoisti. Ad un tratto però, le torna in mente il momento in cui era stata esclusa e così cessa immediatamente di giocare e caccia a sua volta tutti i bambini. La conseguenza della sua scelta comporta lo spegnimento della luce del fanus, rappresentato da una delle maestre che spegne una candela soffiandoci sopra, proprio in classe davanti ai bambini e dall’altra che simula il ritorno del buio abbassando le persiane delle finestre dell’aula.</p> <p>5) Momento del trasferimento nel Castello Magico e sviluppo della vicenda. Successivamente al buio fanno ingresso in classe nuovamente i tre custodi, che insieme a Laila si recheranno in una stanza della scuola, adibita a Castello Magico, dove si trova la riserva delle candele. All’interno della seguente stanza sono riposte un numero consistente di candele, che simboleggiano la riserva delle candele citata nella lettura. La bambina che interpreta Laila prende tra le mani una delle candele e si accorge che quest’ultima non si accende. Proprio in quest’istante Laila si rattrista improvvisamente, ripensando al suo comportamento egoista nei confronti degli altri bambini e ripensò esattamente a come lei si era sentita quando era stata esclusa e a come aveva, a sua volta, fatto sentire gli altri bambini. Solo dopo aver compreso l’errore commesso, Laila ritorna in classe e richiama tutti gli altri bambini per giocare con lei. Nello stesso momento, alla Lim le insegnanti proiettano una candela che si accende, mentre in classe tutti i bambini, Laila compresa, formano un cerchio, si abbracciano e felici di essersi ritrovati urlano insieme e a gran voce “E tuta ferghet el hadduta”.</p>
Tempi e spazi	Otto ore, aula
Metodi e strumenti	Role playing, drammatizzazione, costumi tipici, Wordwall.
Documentazione N.1	Per accedere al seguente quiz, collegarsi al seguente link: https://wordwall.net/resource/54969333 .

ESERCITAZIONE PER RILEVARE LA COMPRESIONE DEL TESTO

Guarda con attenzione le immagini proposte e collegale con il nome corrispondente

Scrivi nella colonna centrale la lettera e il numero corrispondente alla tua scelta

<p>A</p>		<p>Lettera</p> <p>_____</p> <p>Numero</p> <p>_____</p>	<p>1.</p> <p>Ramadan</p> <p>رمضان</p>
<p>B</p>		<p>Lettera</p> <p>_____</p> <p>Numero</p> <p>_____</p>	<p>2.</p> <p>Esclusione</p> <p>الاستبعاد</p>
<p>C</p>		<p>Lettera</p> <p>_____</p> <p>Numero</p> <p>_____</p>	<p>3.</p> <p>Condivisione</p> <p>مشاركة</p>

<p>D</p>		<p>Lettera</p> <p>_____</p> <p>Numero</p> <p>_____</p>	<p>4.</p> <p>Lantern</p> <p>فانوس</p>
<p>E</p>		<p>Lettera</p> <p>_____</p> <p>Numero</p> <p>_____</p>	<p>5.</p> <p>Festeggiamento</p> <p>احتفال</p>
<p>F</p>		<p>Lettera</p> <p>_____</p> <p>Numero</p> <p>_____</p>	<p>6.</p> <p>Ripensamento</p> <p>فكرة لاحقة</p>

APPLICAZIONE DISPOSITIVI IN UDA PRIMARIA
Percorsi didattici integrati

SEZIONE N.1**PARTE GENERALE**

Presentazione del percorso	<p>L'Istituto Comprensivo di riferimento presenta un tessuto sociale ed economico variegato che, nell'ultimo decennio, si è arricchito con la presenza di famiglie provenienti da diverse culture, attratte dalle opportunità di lavoro offerte dal comparto del salotto, nonché da aziende agricole e zootecniche presenti sul territorio. Questa situazione ha determinato un aumento degli studenti di cittadinanza non italiana iscritti nei diversi ordini scolastici dell'Istituto. La loro presenza è considerata una preziosa occasione di crescita reciproca e un'opportunità per conoscenze e confronti tra culture e lingue diverse. Tuttavia, emerge anche una preoccupazione dovuta al limitato supporto di mediazione linguistica offerto dal Comune e dalle Associazioni locali.</p> <p>Il progetto "Insieme per Crescere: Un Viaggio Interculturale tra la Scuola Primaria e l'Infanzia" si avvarrà dell'approccio pedagogico dell'Intercultural Service Learning. In questo contesto, l'apprendimento curricolare è posto al servizio della comunità, creando sia occasioni di riflessione e metacognizione delle conoscenze che un contributo sociale tangibile. Gli alunni delle classi V supporteranno i piccoli alunni stranieri nella comprensione di nuovi termini e significati della lingua italiana e delle nuove culture, promuovendo l'integrazione culturale e migliorando le competenze linguistiche e sociali attraverso attività collaborative e interdisciplinari.</p>
Titolo UDA	"Insieme per Crescere: Un Viaggio Interculturale tra la Scuola Primaria e l'Infanzia"
Classe	Classi V scuola primaria – di supporto alle sezioni di alunni cinquenni di scuola dell'infanzia
Destinatari	Gli alunni delle classi V A, B, C e D saranno di supporto ai piccoli alunni della scuola dell'infanzia, le cui sezioni cinquenni, situate al pianoterra dello stesso Istituto Comprensivo, accolgono diversi alunni provenienti da differenti nazionalità.

<p>Prodotto finale</p>	<p>-Creazione di un evento interculturale e una mostra con attività artistiche, linguistiche e culturali realizzate dagli studenti della scuola primaria e dell'infanzia.</p> <p>(Le storie raccontate da alunni e genitori in lingua originale/tradotte nell'ambito dell'evento, potranno essere digitalizzate e caricate su una sezione dedicata del sito della scuola, congiuntamente ai manufatti tipici, digitalizzati, delle diverse realtà realizzati dagli alunni di infanzia e primaria inseriti nel progetto. Nella scuola sarà attrezzato un angolo permanente con quanto realizzato suddiviso per realtà/culture territoriali).</p> <p>-Tessere in formato immagine</p> <p>-Agenda visiva</p> <p>(Le tessere in formato immagine, congiuntamente all'Agenda visiva potranno successivamente far parte del "patrimonio" della scuola, eventualmente digitalizzate, al fine di poter aiutare gli alunni stranieri che entreranno a far parte della " grande famiglia" Istituto Comprensivo).</p>
<p>Competenze Chiave Europee 2018</p>	<p>Competenza alfabetica funzionale</p> <p>Competenza multilinguistica</p> <p>Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare</p> <p>Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali</p>
<p>Competenze psicosociali</p>	<p>Empatia e comprensione interculturale</p> <p>Abilità di comunicazione e cooperazione</p> <p>Pensiero critico e problem solving</p>
<p>Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze (UDA)</p>	<p>L'alunno sviluppa competenze interculturali e linguistiche attraverso l'interazione con compagni di culture diverse.</p> <p>L'alunno favorisce la collaborazione e il lavoro di gruppo per il raggiungimento di obiettivi comuni.</p>
<p>Obiettivo/i di apprendimento</p>	<p>Promuovere l'integrazione e l'inclusione degli alunni stranieri.</p> <p>Migliorare le competenze linguistiche in italiano degli studenti non madrelingua.</p> <p>Stimolare la creatività e l'espressione personale attraverso attività artistiche.</p>

Discipline coinvolte/Campi di esperienza	<p>Per la scuola primaria: Lingua Italiana, Arte e immagine, Geografia.</p> <p>Per la scuola dell'infanzia: I discorsi e le parole, il sé e l'altro, la conoscenza del mondo, immagini, suoni, colori.</p>
Prerequisiti	<p>Capacità di base nella lettura e comprensione di testi semplici.</p> <p>Abilità di scrivere brevi testi descrittivi e narrativi.</p> <p>Competenze orali di base per la comunicazione quotidiana.</p>
Spazi	Aule scolastiche e spazi comuni.
Metodologie	Brainstorming, Circle Time, Cooperative Learning, Peer Tutoring, Co-Teaching, Didattica Laboratoriale, Debriefing, Modeling.
Tempi	1° Quadrimestre

SEZIONE N.2	
PROGETTAZIONE	
Disciplina 1	Italiano
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	<p>L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.</p> <p>È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo).</p>
Obiettivo/i di apprendimento	<p>-Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.</p> <p>-Ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.).</p>
Abilità	<p>Sa comprendere e usare nuove parole e frasi.</p> <p>Sa comunicare efficacemente in situazioni quotidiane.</p>
Conoscenze	<p>Vocabolario di base relativo a famiglie, scuola, tempo libero, storie interculturali.</p> <p>Strutture grammaticali di base.</p>
Disciplina 2	Arte e immagine
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	È in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini (opere d'arte, fotografie, manifesti, fumetti, ecc.) e messaggi multimediali (spot, brevi filmati, videoclip, ecc.)
Obiettivo/i di apprendimento	<p>–Familiarizzare con alcune forme di arte e di produzione artigianale appartenenti alla propria e ad altre culture.</p> <p>–Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici</p>

Abilità	<p>Sa disegnare, dipingere e modellare con vari materiali.</p> <p>Sa collaborare con i compagni in progetti artistici.</p>
Conoscenze	<p>Tecniche di base di disegno e pittura.</p> <p>Elementi culturali e artistici delle diverse tradizioni.</p>
Disciplina 3	Geografia
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topo-logici e punti cardinali.
Obiettivo/i di apprendimento	<p>–Estendere le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.).</p> <p>–Conoscere gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare.</p>
Abilità	<p>Sa localizzare i paesi su una mappa.</p> <p>Sa descrivere aspetti culturali e geografici dei paesi studiati.</p>
Conoscenze	<p>Geografia di base dei paesi di origine degli studenti.</p> <p>Tradizioni culturali e festività principali.</p>

SEZIONE N. 3

FASI DI REALIZZAZIONE

Fase n. 1

Descrizione dell'attività

Brainstorming: Sessioni di brainstorming per identificare problematiche interculturali e tematiche da affrontare nel progetto. Gli studenti condividono prima nelle classi di appartenenza, successivamente in un incontro tra i soli rappresentanti delle classi, (sono stati votati dagli stessi alunni/e delle rispettive classi), idee e suggeriscono attività concrete per promuovere l'integrazione culturale.

Progettazione da parte degli alunni delle attività da porre in essere supervisionata dagli insegnanti.

Formazione dei Gruppi di Lavoro: Costituzione di gruppi misti di alunni delle classi V e delle sezioni dell'infanzia, con particolare attenzione all'inclusione degli alunni stranieri.

Coinvolgimento degli Stakeholder: Avvio con una riunione preliminare tra insegnanti delle classi V e delle sezioni di infanzia per pianificare le attività del progetto e identificare le risorse necessarie.

Presentazione del Progetto: Presentazione del progetto alle famiglie per illustrare gli obiettivi e il valore del Service Learning interculturale e coinvolgere le stesse, in specie quelle straniere, nelle condivisioni di culture e tradizioni.

Tempi e spazi

Ottobre - novembre

Laboratori scolastici, aule comuni e spazi esterni

<p>Metodi e strumenti</p>	<p>METODI:</p> <p>Brainstorming, Circle Time, Cooperative Learning, Peer Tutoring, Co-Teaching, Didattica Laboratoriale, Debriefing, Modeling.</p> <p>STRUMENTI:</p> <p>Riunioni di coordinamento tra insegnanti.</p> <p>Materiali informativi per le famiglie.</p> <p>Sessioni di brainstorming e discussione tra gli alunni</p>
<p>Documentazione N.1</p>	<p>Verbali degli incontri tra i rappresentanti degli alunni delle classi V</p>
<p>Documentazione N.2</p>	<p>Verbali degli incontri tra i docenti delle classi V</p>
<p>Documentazione N.3</p>	<p>Progettazione da parte degli alunni delle attività da porre in essere, supervisionata dagli insegnanti</p>
<p>Fase n. 2</p>	
<p>Descrizione dell'attività</p>	<p>Laboratori Interculturali: Realizzazione di laboratori in cui gli studenti partecipano a diverse attività creative e culturali, come narrazioni di storie tradizionali, giochi linguistici, e attività artistiche che riflettono le culture rappresentate nella classe. I laboratori e le storie tradizionali, raccontate anche dai genitori degli alunni italiani e stranieri, saranno supportate da tessere formato immagine e da agende visive di ausilio alla comprensione delle diverse lingue</p> <p>Sessioni di Apprendimento Reciproco: Gli studenti delle classi V aiutano gli alunni della scuola dell'infanzia con attività di apprendimento linguistico, utilizzando giochi e letture per migliorare le competenze in italiano degli studenti stranieri.</p> <p>Progetti Artistici e Culturali: Creazione di opere d'arte collettive che rappresentano elementi culturali delle diverse nazionalità presenti. Questi progetti vengono esposti in una mostra finale.</p> <p>Eventi di Incontro e Scambio: Organizzazione di eventi culturali e giornate di scambio in cui le famiglie degli studenti partecipano e condividono tradizioni, cibi e storie della propria cultura.</p>

Tempi e spazi	Novembre-Gennaio Laboratori scolastici, aule comuni e spazi esterni
Metodi e strumenti	METODI: Brainstorming, Circle Time, Cooperative Learning, Peer Tutoring, Co-Teaching, Didattica Laboratoriale, Debriefing, Modeling. STRUMENTI: Apprendimento cooperativo e attività pratiche Utilizzo di materiali artistici e didattici vari
Documentazione N.1	Diario di bordo degli studenti
Documentazione N.2	Tessere in formato immagine e agende visive
Documentazione N.3	Fotografie e video delle attività

<p>Attività di accompagnamento dei docenti per le Fasi 1 e 2</p>	<p>Azioni metodologiche relative al Service Learning:</p> <ul style="list-style-type: none">aiutare gli studenti ad identificare la situazione - problemasuggerire strumenti di analisi del problema e favorire il confronto e la discussionefornire spunti e strumenti digitali per la ricerca e la condivisione dei materialifacilitare la messa a punto di un piano di intervento e realizzazione di un cronoprogrammaattivare azioni di accompagnamento, sostegno e supportocoordinare la narrazionesollecitare la metacognizione sui processi attivati e l'autovalutazionefornire supporto organizzativo e strumenti per la diffusione dell'esperienza realizzata. <p>In tutte le fasi considerate gli studenti saranno i protagonisti del progetto.</p>
--	---

Check list osservativa

Indicateurs	Raramente	Qualche Volta	Spesso	Sempre	Note per l'insegnante
Elabora ed espone gli argomenti appresi					
Utilizza il linguaggio specifico della disciplina					
Collabora con i compagni nelle differenti fasi di lavoro					
Partecipa agli scambi comunicativi rispettando le regole di conversazione					

Rubrica valutativa per lavori di gruppo

INDICATORI	LIVELLO INIZIALE	LIVELLO BASE	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO
<p>Partecipazione agli scambi comunicativi con domande coerenti.</p>	<p>Partecipa, se opportunamente sollecitato, agli scambi comunicativi; cerca di porre semplici domande coerenti.</p>	<p>Partecipa, se opportunamente sollecitato, agli scambi comunicativi alternando ascolto e parlato; cerca di porre domande coerenti.</p>	<p>Partecipa agli scambi comunicativi alternando ascolto e parlato; pone domande coerenti.</p>	<p>Partecipa attivamente in modo propositivo agli scambi comunicativi, alternando ascolto e parlato; pone domande in grado di approfondire qualitativamente la riflessione.</p>
<p>Collaborazione</p>	<p>Collabora alle attività solo se opportunamente guidato.</p>	<p>Collabora alle attività su richiesta dell'insegnante.</p>	<p>Collabora attivamente offrendo semplici contributi, formula richieste di aiuto anche ai compagni.</p>	<p>Collabora attivamente, formula richieste di aiuto, offre il proprio aiuto se richiesto.</p>

<p>Rispetto degli ambienti e dei materiali scolastici</p>	<p>Rispetta raramente le regole funzionali alla sicurezza per sé e per gli altri.</p> <p>Usa in maniera corretta gli arredi e gli strumenti didattici solo se aiutato.</p>	<p>Rispetta quasi sempre le regole funzionali alla sicurezza per sé e per gli altri.</p> <p>altri.</p> <p>Usa adeguatamente gli arredi e gli strumenti didattici.</p>	<p>Rispetta le regole funzionali alla sicurezza per sé e per gli altri.</p> <p>Ha cura degli arredi, degli strumenti didattici e degli ambienti.</p>	<p>Rispetta responsabilmente le regole funzionali alla sicurezza per sé e per gli altri.</p> <p>altri.</p> <p>Ha molta cura degli arredi, degli strumenti didattici e degli ambienti.</p>
---	--	---	--	---

Rubrica valutativa: Compito di realtà

INDICATORI	LIVELLO INIZIALE	LIVELLO BASE	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO
Produzione	Il prodotto finale è ottenuto solo con il supporto dell'insegnante in ogni fase di lavoro.	Il prodotto finale è ottenuto con il supporto dell'insegnante nelle fasi avanzate di lavoro.	Il prodotto finale è ottenuto con il supporto dell'insegnante nella fase finale di lavoro, collaborazione costruttiva con i compagni.	Il prodotto finale è ottenuto senza il supporto dell'insegnante, collaborazione attiva e costruttiva con i compagni.
Autonomia di lavoro	Porta a termine la consegna solo se opportunamente guidato.	Rispetta il tema ma necessita dell'adulto per portare a termine la consegna.	Esegue autonomamente le varie fasi del lavoro in situazioni nuove.	Esegue autonomamente le varie fasi del lavoro in situazioni nuove.
Utilizzo delle conoscenze e abilità acquisite	Utilizza e applica correttamente le conoscenze e abilità acquisite, solo se opportunamente guidato/a.	Utilizza in situazioni semplici le conoscenze e le abilità acquisite, in modo pertinente, e le applica generalmente in modo corretto.	Utilizza in modo pertinente le conoscenze e le abilità acquisite anche in situazioni complesse e le applica correttamente.	Utilizza con sicurezza, precisione e completezza le conoscenze e le abilità acquisite, anche in situazioni complesse, e le applica correttamente e in modo consapevole.

Valutazione finale di cui al O.M. 172/2020

Disciplina di riferimento	Obiettivi oggetto di valutazione	In via di prima acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
	<p>L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.</p>	<p>L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi. solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente</p>	<p>L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi. solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, in modo autonomo, ma discontinuo</p>	<p>L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi. in situazioni note in modo autonomo e continuo</p>	<p>L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi. in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.</p>

	<p>L'alunno ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione e (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.).</p>	<p>L'alunno ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione e (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.) solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente</p>	<p>L'alunno ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione e (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.) solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, in modo autonomo, ma discontinuo</p>	<p>L'alunno ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione e (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.) in situazioni note in modo autonomo e continuo</p>	<p>L'alunno ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione e (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.) in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.</p>
--	---	--	---	---	---

<p>ITALIANO</p>					
Disciplina di riferimento	Obiettivi oggetto di valutazione	In via di prima acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
	<p>L'alunno familiarizza con alcune forme di arte e di produzione artigianale appartenenti alla propria e ad altre culture.</p>	<p>L'alunno familiarizza con alcune forme di arte e di produzione artigianale appartenenti alla propria e ad altre culture</p> <p>solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.</p>	<p>L'alunno familiarizza con alcune forme di arte e di produzione artigianale appartenenti alla propria e ad altre culture</p> <p>solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, in modo autonomo, ma discontinuo</p>	<p>L'alunno familiarizza con alcune forme di arte e di produzione artigianale appartenenti alla propria e ad altre culture</p> <p>in situazioni note in modo autonomo e continuo</p>	<p>L'alunno familiarizza con alcune forme di arte e di produzione artigianale appartenenti alla propria e ad altre culture</p> <p>in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.</p>

	<p>L'alunno sperimenta strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici</p>	<p>L'alunno sperimenta strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente</p>	<p>L'alunno sperimenta strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, in modo autonomo, ma discontinuo</p>	<p>L'alunno sperimenta strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici in situazioni note in modo autonomo e continuo</p>	<p>L'alunno sperimenta strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.</p>
<p>ARTE E IMMAGINE</p>					
<p>Disciplina di riferimento</p>	<p>Obiettivi di valutazione</p>	<p>In via di prima acquisizione</p>	<p>Base</p>	<p>Intermedio</p>	<p>Avanzato</p>

	<p>L'alunno estende le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.).</p>	<p>L'alunno estende le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.) solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente</p>	<p>L'alunno estende le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.) solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, in modo autonomo, ma discontinuo</p>	<p>L'alunno estende le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.) in situazioni note in modo autonomo e continuo</p>	<p>L'alunno estende le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.) in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.</p>
--	---	--	---	---	---

	<p>L'alunno conosce gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare.</p>	<p>L'alunno conosce gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente</p>	<p>L'alunno conosce gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, in modo autonomo, ma discontinuo</p>	<p>L'alunno conosce gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare in situazioni note in modo autonomo e continuo</p>	<p>L'alunno conosce gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.</p>
--	--	---	--	--	--

GEOGRA FIA					
---------------	--	--	--	--	--

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE – Langues dehors, langues dedans



Présentation du module

Descriptif : Langues dehors, langues dedans (LDLD) est un outil d'éveil aux langues qui articule deux activités : i) des enquêtes des **paysages linguistiques** pour sensibiliser à la diversité linguistique de son contexte et ii) l'élaboration de sa **biographie langagière** pour réfléchir sur ses propres pratiques langagières. L'expérience empirique et réflexive des deux activités permettent une meilleure compréhension du multilinguisme local et ouvre la possibilité de comprendre son propre plurilinguisme. Au niveau de l'enseignant.e, un lien aux élèves allophones construit sur l'empathie est ouvert. Dans les classes, LDLD permet l'ouverture culturelle et linguistique pour tout le monde, et soutient l'inclusion de l'enfant allophone dans la classe ordinaire de tous âges.

Mots-clefs : plurilinguisme, allophonie, inclusion, paysages linguistiques, biographies langagières

Public(s) visé(s) :

- formation initiale et continue des enseignant.es
- auprès d'élèves en premier et second degrés

Objectifs pédagogiques :

Savoirs :	<ul style="list-style-type: none"> – Connaître les spécificités des élèves allophones (parcours migratoire et scolaire) – Connaître des notions clés (langue première, seconde, de scolarisation, plurilinguisme, ...) – Savoir comment on apprend une langue – Disposer de savoirs linguistiques sur les langues
Savoir-faire :	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier les leviers et les freins à l'inclusion – Savoir évaluer les besoins spécifiques des élèves allophones – Répondre aux besoins spécifiques des élèves allophones – Adapter ses pratiques pédagogiques aux élèves allophones – Mobiliser les langues comme ressources (approches plurielles)
Savoir-être :	<ul style="list-style-type: none"> – Faire preuve d'empathie – Reconnaître l'importance des langues dans la construction identitaire de l'individu – Se décentrer par rapport à sa langue et sa culture – Savoir adapter une posture de médiation



Préparation de l'activité pour l'enseignant / le formateur

Organisation temporelle : 3-6 heures ; les séances peuvent être plus ou moins longues par rapport à la formation. Certaines étapes peuvent être répétées ou ritualisées ; de nombreux prolongements sont possibles.

Équipements et aménagements nécessaires à l'enseignant / au formateur :

- accès à internet
- téléphones portables des apprenants ; vidéoprojecteur ; ordinateur du formateur ;
- feuilles blanches, fournitures de création artistique
- idéalement, possibilité de sortie à l'extérieur (quartier, campus, etc.)

Documents et supports nécessaires à l'enseignant / au formateur :

- [Le Guide pédagogique LDLD](#) [lien au guide en ligne sur www.altaeurope.eu]
- connexion à l'application LDLD : <https://altaeurope.eu/carte/>
- modèles de biographies langagières si nécessaire

Effectifs minimum / maximum : min : 2 à 25 apprenants par formateur maximum

Variables d'ajustement éventuelles :

- effectifs : au-dessus d'un certain nombre, plusieurs formateurs seraient nécessaires
- temporalité : les étapes des séances peuvent être plus ou moins longues selon la richesse des discussions, l'autonomie (numérique, réflexivité et degré de sensibilisation à la diversité linguistique) des apprenants
- spatial : si la sortie en extérieur est impossible, la création d'un contexte multilingue est envisageable (liens de géolocalisation navigable en ligne, à partir d'un texte, etc.) ou de différer dans le temps (recherche à la maison, sur les trajets quotidiens, etc.)
- matériel : si peu de fourniture artistique, les créations numériques ou très épurées sont envisageables



Savoirs et références utiles à l'enseignant / au formateur

Les méthodes pour l'accueil des allophones sont applicables au public non-allophone vers plusieurs objectifs. D'abord, les finalités de l'éveil à la diversité linguistique sont bénéfiques pour tout public dans une perspective préventive pour comprendre la société contemporaine, marquée par un multilinguisme pour la plupart mal compris. D'autre part, les modalités du dispositif sont assez souples pour s'adapter à l'éveil à plusieurs types de besoins éducatifs particuliers (handicaps, milieu carcéral, etc.).

Références théoriques et/ou pédagogiques à destination de l'enseignant ou du formateur :
Plurilinguisme et pédagogies plurielles

- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.merlin.u-picardie.fr/10.3917/dbu.cande.2003.01>
- Dobui, Bien. (2023). Construire les identités plurielles des futurs enseignants : le projet collaboratif "Langues de Picardie" en formation initiale. *Didactique du FLES, hors-série 1 Appropriation des langues non premières et compétences à interagir culturellement en contextes plurilingues*. DOI: 10.57086/dfles.599
- Gay, Geneva (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, Research, and Practice* (2e éd.). New York, New York: Teachers College Press.

Biographie langagière

- Busch B., Jardine A. & Tjoutuku A. (2006). Language Biographies for multilingual learning. PRAESA Occasional Papers. <http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf>
- Cummins, J. & Early M. (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Paysages linguistiques

- Gorter, D. (2006) Ed. *Linguistic Landscape: A new approach to multilingualism*. Bristol : Multilingual Matters.
 - Matras Y., Robertson A. & Jones C. (2016). Using the school setting to map community languages: a pilot study in Manchester, England, *International Journal of Multilingualism*, <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2016.1154062>.
- lien vers un espace de formateur : [Le Guide pédagogique LDLD](http://www.altaeurope.eu) [lien au guide en ligne sur www.altaeurope.eu] accompagne le formateur étape par étape dans la création de son propre projet LDLD sur le site *Langues dehors, langues dedans* (<https://altaeurope.eu/carte/>) qui propose une visualisation des activités (carte pour poster les traces des paysages linguistiques et visualisation des créations de biographies langagières). Le formateur peut aussi bien choisir de créer ses propres supports pour visualiser les productions du projet.



Déroulement du scénario

Étape 0 : Création du projet par le formateur

- Se connecter au site *Langues dehors, langues dedans* pour créer son projet LDLD. Le Guide pédagogique LDLD [lien au guide en ligne sur www.altaeurope.eu] accompagne le formateur étape par étape dans la création technique et pédagogique de son projet.
- Il est conseillé de donner un thème au projet pour mieux articuler les deux activités, par exemple : *Les goûts des langues*.

Étape 1 : Langues dehors

- Si besoin de situation déclenchante : montrer une image de rue où l'on voit plusieurs langues à la fois, poser des questions pour observer l'emplacement/l'agencement des langues, pour chercher le sens des mots visibles, pour analyser les fonctions de choix de langues

- La consigne est donnée de façon à solliciter l'intérêt des apprenants grâce à son thème. Par exemple, *Est-ce que les langues donnent du goût ?*

- Prise en main de l'application LDLD sur le téléphone portable par les apprenants.

- Sortir en terrain pour prendre des photos des langues visibles dehors en lien avec le thème du projet. Pour le thème *Les goûts des langues*, les apprenants prennent des photos d'aliments (restaurants, emballages, publicité alimentaire...) où l'on voit des langues différentes.

- Les photos sont postées directement sur le site dans l'espace du projet et visibles pour tous les apprenants.

Étape 2 : Analyse Langues dehors

- Mise en commun des photos prises en groupes d'apprenants, en groupe classe, etc. selon la disposition du groupe.

- Le formateur mène une discussion pour observer et analyser quelques images.

- La discussion peut comporter trois phases : **1) observation** : *quelle langue, taille, saillance, présence de sous-titre dans une langue, lieu et contexte ?* **2) analyse** : *quelles connotations liées aux langues ? à ton avis, pourquoi ces choix de langues ? pourquoi pas une autre langue à sa place ?* et **3) contextualisation** : *transmuter avec une langue (au lieu de l'anglais, imaginons le bambara) pour interroger le signifiant, faire une recherche (combien de locuteur de cette langue ici et ailleurs ? qui la parlent ? quels liens entre notre pays et cette langue/les locuteurs ? etc.) pour confronter aux faits.*

- La discussion peut être menée d'abord par le formateur, et puis par un apprenant pour généraliser les méthodes d'analyse.

Étape 3 : Langues dedans

- Si besoin, un temps de réflexion écrite peut précéder le travail artistique.

- La consigne est en lien avec le thème afin de relier les deux activités de façon plus explicite.

- Les apprenants visualisent leur biographie langagière en se servant des fournitures artistiques plus ou moins simples.

Étape 4 : Analyse Langues dedans

- La mise en commun peut être en binôme, groupes, groupe classe. Avec un groupe socialement cohésif, les biographies langagières peuvent être mélangées et les participants auront à retrouver le propriétaire de celle rétribuée.
- Chacun raconte et explique sa production.
- Le formateur peut poser des questions pour faire des liens entre la première activité et la deuxième, pour faire des liens entre les biographies, pour questionner le symbolique qui ressort des productions artistiques (*pourquoi une telle couleur pour telle langue ? etc.*)

Étape 5 : Ateliers didactiques

- Un bilan des activités permet de faire le lien avec la pratique professionnelle (*qu'avons-nous appris sur le multilinguisme local ? comment ce multilinguisme se retrouve dans les classes ? sommes-nous des plurilingues ? quels liens avec nos élèves allophones ? etc.*)
- Les apprenants sont mis en groupes pour développer des activités didactiques en lien avec les expériences empiriques et réflexives de LDLD. Un cadre peut être proposé à partir des programmes de l'école, par exemple, *si on devait enseigner un module littéraire en se servant des approches pratiquées dans LDLD comment ferait-on ?*



Autres informations utiles à l'enseignant / au formateur

Adaptations possibles (en contexte de formation / en contexte d'enseignement) :

- Sans accès à l'internet ou au site LDLD, l'activité Langues dehors peut être fait par la recherche d'emballage multilingue à la maison ou par la prise de notes lors d'une sortie. Un mur d'affichage permettrait aussi la visualisation des biographies langagières.
- Sans possibilité de sortir, l'usage d'un site de géolocalisation permet de visionner des images de rue partout dans le monde pour poursuivre l'activité Langues dehors.

Points de vigilance :

- La gestion du temps doit privilégier les discussions de mise en commun et d'analyse pour poursuivre la réflexion et l'échange (étapes 2, 4 et 5). Les étapes de production (1 et 3) ne doivent pas éclipser les autres étapes et bénéficieraient de temps strictement tenus.
- Le formateur prendra soin d'accueillir les paroles des apprenants avec curiosité et bienveillance. Les questions relevées par LDLD sont souvent peu verbalisées et touchent à représentations sociétales et/ou personnelles. L'accompagnement au moment des discussions doit privilégier une posture maïeutique qui ne cherche pas forcément à corriger ou donner des réponses fixes.

Suggestions de prolongements :

- Une approche interdisciplinaire est très adaptée. Des projets croisant plusieurs disciplines (littérature, langue, histoire-géographique, arts plastiques, numérique, etc.) sont facilement envisageables.
- La ritualisation de Langues dehors peut être faite par la prise continue des photos et une analyse régulière des images (à chaque séance, menée par une personne différente). Ce dispositif est idéalement fait sur un temps long pour institutionnaliser la méthode d'analyse ainsi que pour traiter un nombre de sujets liés au multilinguisme (histoire des langues, politique linguistique, étude de cas sur une langue particulière, etc.).

Porteurs / Concepteur(s) /Contact :

- Nom de l'organisme : l'Université de Picardie Jules Verne, INSPE
- Nom du référent / des concepteurs : Bien DoBui, Hélène Claeys
- Contact : bien.dobui@u-picardie.fr, helene.claeys@u-picardie.fr