



*Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*

D.G. per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica



Il Progetto IBI/BEI nella scuola primaria: Sintesi del Rapporto di Monitoraggio



Bilingual Education Italy / Istruzione Bilingue Italia

PREMESSA

La Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica, in collaborazione con il British Council, Italy e l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia ha avviato dall'a.s. 2010-11 il progetto IBI/BEI (Insegnamento Bilingue Italia/Bilingual Education Italy), che ha coinvolto sei scuole primarie della Lombardia.

Il progetto nasce sullo sfondo delle più recenti ricerche relative all'insegnamento bilingue, che hanno dimostrato che i bambini possono acquisire vantaggi evidenti in termini di sviluppo linguistico, interculturale, sociale, cognitivo e personale, senza alcuna perdita nella loro lingua madre o nell'apprendimento di discipline chiave. Ciò è però legato ad alcune condizioni di tipo organizzativo/didattico irrinunciabili, quali la presenza di insegnanti di classe adeguatamente qualificati ed una continuità di apprendimento negli anni.

Per questi motivi sono stati definiti precisi criteri di adesione al progetto che prevedono:

- 1. la presenza di docenti con una competenza nella lingua inglese di almeno Livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa;*
- 2. la disponibilità di Dirigenti scolastici e docenti a partecipare a riunioni di progettazione, corsi di formazione linguistica e metodologica (in presenza e online), seminari e conferenze;*
- 3. il coinvolgimento di almeno il 50% delle classi prime della scuola o del plesso;*
- 4. la garanzia di continuità per l'intero quinquennio ai bambini che iniziano l'istruzione bilingue nel primo anno di scuola primaria;*
- 5. la quantità minima di ore dedicate all'inglese pari al 25% dell'orario settimanale;*
- 6. la presenza nell'istituzione scolastica di assistenti di lingua inglese.*

Il progetto è stato avviato nel febbraio 2010 con la verifica delle competenze linguistiche dei docenti provenienti da 6 scuole della Lombardia selezionate tra 42 scuole che avevano presentato richiesta di adesione. In questa fase d'avvio sono state organizzate varie attività di formazione preparatorie per dirigenti scolastici e docenti.

Il Protocollo d'Intesa sottoscritto in data 25 Febbraio 2010 dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica, il British Council, Italy e l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia ha previsto la costituzione dei seguenti organismi:

a) il Comitato Direttivo, composto dai seguenti membri:

- un rappresentante dell'USR Lombardia, designato dal Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia: Ispettrice Tecnica Gisella Langé;*
- un rappresentante del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca designato dal Direttore Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica, Italia, Dott.ssa Carmela Palumbo: prof.ssa Letizia Cinganotto;*
- un rappresentante del British Council Italia, designato dal Direttore del British Council Italia: Dott. Frank Fitzpatrick;*

- un rappresentante del progetto *Bilingual Education, Spain* designato dal Direttore del British Council: Dott. Simon Creasey;

b) il Team Operativo, composto dai seguenti membri:

- un funzionario per lo Sviluppo (*Development Officer*), designato dall'USR Lombardia: prof.ssa Roberta Pugliese;

- un rappresentante del British Council Italia, designato dal Direttore del British Council Italia: Dott.ssa Catherine Shaw.

Il Comitato Direttivo e il Team operativo sono stati affiancati da un **Gruppo di lavoro** creato dall'USR per la Lombardia, composto dalla Dott.ssa Francesca Costa, dalla Dott.ssa Enrica Dozio e dalla prof.ssa Roberta Pugliese, coordinati dalla Ispettrice Tecnica Gisella Langé. Compito di questo Gruppo: la progettazione di attività di informazione/formazione per dirigenti scolastici e docenti nonché il sostegno alle scuole nella programmazione del curriculum bilingue, nella preparazione dei materiali e nel reclutamento di assistenti linguistici.

Al fine di valutare lo stato dell'arte delle attività, il Comitato Direttivo ha affidato all'Università di Modena e Reggio Emilia il monitoraggio del progetto, presentato il 15 aprile 2014 nel corso di un Seminario di studio intitolato "**Il progetto IBI/BEI (Istruzione Bilingue Italia/ Bilingual Education Italy): monitoraggio e prospettive future**", presso la Sala della Comunicazione del MIUR.

I dati emersi dal monitoraggio confermano l'ipotesi di partenza del progetto: i bambini imparano facilmente la lingua inglese, senza per questo inficiare la loro competenza nella lingua materna, né l'efficacia dell'apprendimento dei contenuti disciplinari.

Un forte ringraziamento va a tutti coloro (dirigenti scolastici, docenti, genitori, alunni) che si sono impegnati attivamente nella realizzazione di questa sperimentazione e agli esperti che hanno guidato la progettazione e la formazione.

Sulla scia di questi risultati incoraggianti, la presente Sintesi del Rapporto di monitoraggio, consultabile anche in una veste completa ricca di analisi e dati, non deve essere inteso come il punto di arrivo del progetto, bensì come il reale punto di partenza, in vista di un ampliamento ad altre regioni interessate e in vista di un proseguimento "verticale" nella scuola secondaria di primo grado.

Questa esperienza dunque, si colloca nel panorama dell'insegnamento delle lingue straniere, non come un "progetto speciale", ma come una risorsa a disposizione di tutte le scuole che desiderino adottarlo.

IL DIRETTORE GENERALE
D.G. Ordinamenti scolastici
e per l'Autonomia scolastica
MIUR

Carmela Palumbo

IL DIRETTORE
British Council, Italy

Christine Melia

IL DIRETTORE GENERALE
Ufficio Scolastico Regionale
per la Lombardia

Francesco de Sanctis

Roma, 15 Aprile 2014



Il progetto IBI/BEI nella scuola primaria:

Sintesi del Rapporto di monitoraggio

Progettazione, realizzazione, analisi dei dati e produzione del Rapporto

a cura del “Gruppo di Monitoraggio del Progetto IBI/BEI”

(Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali, Università di Modena e Reggio Emilia)

composto da: Marina Bondi, Silvia Cavalieri, Franca Poppi, Anna Stermieri

Con la consulenza di Gisella Langé (MIUR) e Catherine Shaw (British Council Italia)

1. Il Progetto IBI/BEI: il Contesto

Il progetto IBI/BEI (*Insegnamento Bilingue Italia/ Bilingual Education Italy*) è un **progetto pilota di istruzione bilingue per la scuola primaria** nato da un accordo tra il MIUR - Direzione Generale per gli Ordinamenti e per l'Autonomia Scolastica, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia e il British Council Italia.

Il progetto si è rivolto alle classi della Scuola Primaria di sei Istituti scolastici della Lombardia che, nell'ambito dell'autonomia scolastica, hanno aderito all'iniziativa di durata quinquennale a partire dall'anno scolastico 2010-11 all'anno scolastico 2014-15:

- Istituto Comprensivo Corni Lora Lipomo, (Como),
- Istituto Comprensivo Fermi (Villasanta, Monza Brianza),
- Istituto Comprensivo Ciresola (Milano),
- Istituto Comprensivo Diaz (Milano),
- Istituto Comprensivo via Cialdini Meda (Meda, Monza Brianza),
- Istituto Comprensivo Copernico (Corsico, Milano).

L'istruzione bilingue prevede che una parte significativa del curriculum sia insegnata in una lingua straniera, che viene così appresa per “immersione”. Il progetto pilota ha proposto un 25% del curriculum in lingua inglese, ovvero l'insegnamento di almeno due discipline da scegliere tra Arte, Geografia e Scienze. Le materie insegnate in lingua inglese offrono un monte ore settimanale che varia da 6 a 7 ore.

2. Il monitoraggio: obiettivi e strumenti

Obiettivo del monitoraggio è quello di fornire un quadro che consenta una riflessione sul progetto e, più ampiamente, sull'istruzione bilingue come componente curricolare e modalità operativa.

L'azione di monitoraggio ha coinvolto tutte le parti interessate: dirigenti, docenti, genitori e bambini.

Gli ambiti di indagine sono stati:

- a) motivazione ed atteggiamento di alunni, personale e genitori;
- b) buone pratiche;
- c) competenze acquisite dagli alunni.

Gli strumenti utilizzati per raccogliere le informazioni sono stati molteplici:

- a) un questionario rivolto a tutti i docenti del progetto su: motivazioni, modalità di progettazione, modalità di implementazione e impatto dell'esperienza IBI/BEI, nonché esigenze formative del docente¹;
- b) interviste semi-strutturate/ *focus group* con i dirigenti scolastici e con un campione rappresentativo di docenti, di bambini e di genitori, per approfondire motivazioni e percezioni presso tutte e sei le scuole coinvolte;
- c) analisi di un task comune somministrato a tutti gli alunni, per ottenere una misurazione preliminare dei risultati conseguiti nella lingua inglese.

I dati relativi al campione analizzato sono presentati sinteticamente nella Tabella 1.

TABELLA 1

Il campione analizzato		
Rispondenti questionario	46 docenti	
Interviste/ <i>focus group</i>	6 dirigenti 38 genitori 17 docenti 46 bambini	
TASK 1 Abilità di produzione orale	" <i>Picture description</i> " (guidata) con un obiettivo specifico: Descrivere una immagine che consentisse la descrizione di un processo: ad esempio il ciclo dell'acqua	60 (10 per scuola)
TASK 2 Abilità di produzione scritta	Consegna di produzione scritta: Immagine con domande-stimolo sulla montagna, le origini delle montagne e l'ambiente	120 (20 per scuola)

¹ Il questionario è basato su quello prodotto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica per il monitoraggio dell'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici. Il questionario curato dal Gruppo di lavoro *Monitoraggio introduzione della metodologia CLIL nei Licei* è stato adattato al contesto del progetto IBI/BEI e integrato con ulteriori risposte aperte, dato il numero comunque limitato dei potenziali rispondenti.

3. I dati del monitoraggio

3.1. La scelta di aderire al progetto: preoccupazioni iniziali e motivazioni

Dai dati del monitoraggio emerge chiaramente una forte **motivazione delle famiglie**. La maggior parte dei genitori ha scelto di iscrivere i propri figli a una scuola coinvolta nel progetto IBI/BEI per dare l'opportunità ai propri bambini di entrare precocemente in pieno contatto con una seconda lingua straniera, così fondamentale al giorno d'oggi, e per dar loro una maggiore apertura mentale.

Anche la quasi totalità degli **insegnanti** intervistati ha evidenziato come motivazione principale l'opportunità per gli alunni di entrare in contatto con la lingua inglese in maniera precoce e con una metodologia innovativa.

Un'altra forte motivazione rilevata durante le interviste è stata la crescita personale e professionale che tale progetto ha dato agli insegnanti anche nel caso di docenti più vicini al pensionamento. In linea con questo dato è anche il fatto che le preoccupazioni iniziali degli insegnanti hanno riguardato soprattutto la paura di non essere abbastanza competenti nella lingua e di come questo rischi di avere un impatto negativo sulle loro spiegazioni nelle discipline coinvolte nel progetto.

Dai diversi tipi di dati raccolti emerge chiaramente che il progetto ha superato – nella maggior parte dei contesti – iniziali resistenze, diffidenze e timori relativi ai risultati di apprendimento nelle classi IBI/BEI.

- ➔ I progressi curricolari nelle varie discipline sono – a detta di dirigenti, insegnanti e genitori (molti dei quali hanno potuto confrontare i diversi percorsi dei loro figli) - comparabili a quelli delle classi non IBI/BEI.

L'iniziale **timore** di alcuni **genitori** che l'italiano dei bambini ne risentisse pare superato. Permangono, invece, come segnalato da insegnanti e dirigenti, perplessità da parte di alcuni docenti non IBI/BEI che propongono obiezioni di tipo metodologico e manifestano timori per la possibile perdita di autorevolezza della metodologia tradizionale o per una possibile riduzione della conoscenza del lessico disciplinare da parte dei bambini.

- ➔ E' dunque importante sensibilizzare l'intero corpo docente, eventualmente nel quadro di una più ampia riflessione sull'innovazione e sulla valutazione delle esperienze didattiche.

Le **preoccupazioni iniziali** dei genitori che riguardavano:

- a) il mancato apprendimento del lessico delle discipline in italiano e una riduzione sui contenuti appresi,
- b) la difficoltà nello studio delle materie in lingua,
- c) il problema di seguire i figli nelle materie IBI/BEI,
- d) l'adeguatezza della pronuncia della maestre italiane che avrebbero potuto insegnare una pronuncia sbagliata, difficile poi da modificare

sono state fugate, ma hanno lasciato il posto ad alcune **preoccupazioni sopraggiunte**. Alcuni genitori hanno messo in luce qualche perplessità legata alla mancanza di:

- a) un approccio sistematico nei confronti della grammatica che, a loro giudizio, può rendere più difficile l'articolazione di strutture argomentative in italiano;
- b) uno studio sistematico delle materie come potrà essere richiesto nel passaggio alle medie;
- c) libri di testo;
- d) un approccio sistematico nei confronti dell'acquisizione del lessico della lingua italiana.

Tutti infine, sono preoccupati di come proseguirà il percorso dei loro figli nella scuola media.

- ➔ In generale l'atteggiamento dei genitori è estremamente positivo nei confronti del progetto e le eventuali preoccupazioni sono ampiamente bilanciate dai risultati incoraggianti che essi stessi notano nei loro figli, ma non si può nascondere il loro timore di vedere vanificati i risultati ottenuti nel raccordo con la scuola media.

3.2. L'esperienza IBI/BEI: progettazione didattica e modalità attuative

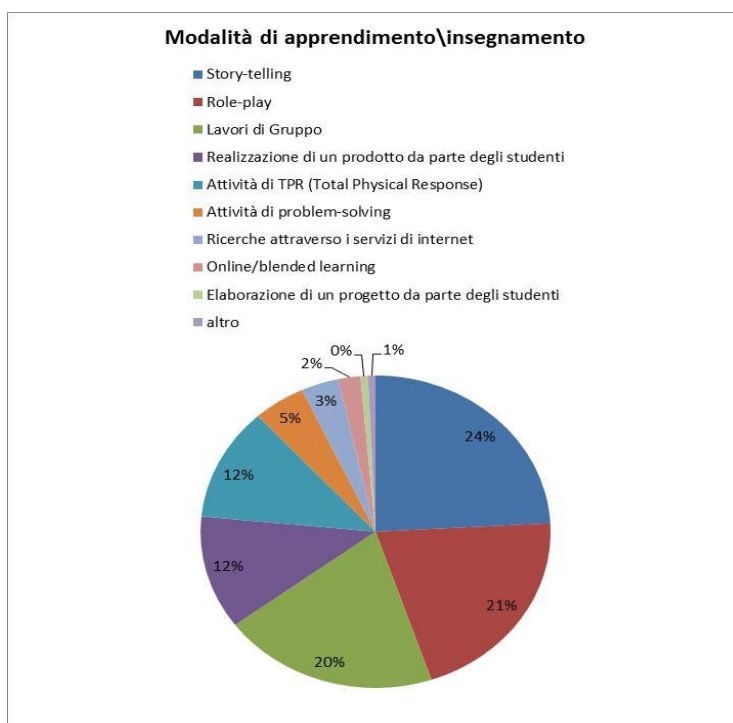
La progettazione didattica si è svolta prevalentemente sulla base di incontri di programmazione interni alla scuola (59%), mentre sono più limitati i casi di progettazione a livello di gruppo di progetto regionale (14% dei casi).

Per quanto riguarda i materiali didattici utilizzati, si tratta nella maggior parte dei casi di materiali che i singoli docenti preparano *ex novo* (25%) o adattano personalmente a partire da materiali pre-esistenti (23%). Una percentuale minore dei docenti prepara i materiali insieme a colleghi di plesso/scuola (18%), o adatta materiali pre-esistenti in collaborazione con i colleghi di plesso/scuola (18%). L'uso di materiali prodotti (7%) o adattati (7%) a livello di gruppo di progetto regionale è più raro. Scarso, infine, è lo scambio di materiali tra docenti di scuole diverse (2%). Emerge dunque un notevole coinvolgimento in prima persona da parte dei docenti nella predisposizione dei materiali didattici, siano essi adattati o preparati.

La presenza di un assistente linguistico è in genere molto apprezzata sia dai dirigenti sia dai docenti, vista come un contributo significativo alla attuazione del progetto. Solo 2 maestre non sono pienamente convinte, mentre la maggioranza delle docenti indica una stretta collaborazione e un sostegno importante con l'assistente.

Le modalità di apprendimento/ insegnamento più utilizzate risultano essere: a) *story-telling* (76%); b) *role-play* (65%) e c) lavori di gruppo (63%). Si veda la Figura 1 per un quadro completo delle attività segnalate.

FIGURA 1



Attività tipicamente riconducibili alle singole discipline sono illustrate in Tabella 2.

TABELLA 2

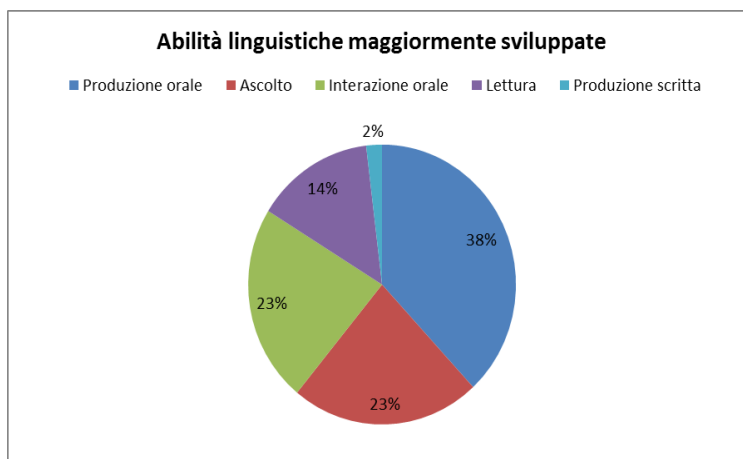
Scienze	Osservazione - formulazione di ipotesi e relativa verifica attraverso esperimenti - costruzione di modelli ed elaborati (e.g. plastici) - descrizione di processi
Geografia	Osservazioni ambientali – ricerche - lettura di mappe e orientamento - analizzare e rappresentare graficamente spazi - costruzione di cartelloni
Arte e immagine	Creatività – manipolazione – costruzione - utilizzo di diverse tecniche grafiche e pittoriche - conoscere ed apprezzare varie forme artistiche - lettura delle immagini.

FIGURA 2

Le abilità linguistiche maggiormente sviluppate rimangono quelle orali, almeno nelle percezioni dei docenti, con un ruolo significativo per l'ascolto e l'interazione.

Per quanto riguarda la preparazione dei materiali, tutti gli insegnanti affermano di preparare materiali *ad hoc* ritagliati sulle esigenze dei bambini, magari semplificati dal punto di vista linguistico, ma non dal punto di vista dei contenuti. Alcuni docenti dichiarano di prendere spunto da materiali prodotti in scuole britanniche, anche grazie a contatti personali con docenti del luogo.

Per quanto riguarda i **compiti a casa**, bambini e genitori hanno confermato che i bambini sono generalmente autonomi e chiedono aiuto ai genitori “che sanno l'inglese” solo quando trovano difficoltà e, se hanno problemi con la lingua, utilizzano sia risorse online (M. dice “cerco nell'iPad del papà il significato delle parole”) che i dizionari cartacei.



L'ultimo punto evidenziato dalle interviste con i dirigenti, le maestre e i genitori riguarda **le prospettive/ preoccupazioni verso gli sviluppi futuri del progetto**. Tutte le insegnanti coinvolte dichiarano che la loro preoccupazione maggiore riguarda il futuro dei bambini nel passaggio alla scuola media, in quanto una mancata continuità nell'uso spontaneo della lingua per le discipline potrebbe portarli ad una regressione nell'apprendimento della lingua stessa. Un'altra preoccupazione dichiarata da due insegnanti riguarda il fatto di dover tornare alla vecchia modalità di insegnamento una volta finito il progetto.

L'esigenza di definire *Linee guida* per il raccordo con la scuola media è stata manifestata costantemente anche dai dirigenti. Le proposte su cui si sta riflettendo sono diverse, legate alle specificità dei singoli istituti, e includono forme di potenziamento dell'insegnamento dell'inglese anche extra-curricolare rivolte a ragazzi che hanno partecipato all'esperienza IBI/BEI e ad altri alunni con adeguate competenze linguistiche, fino alla possibilità di proseguire con percorsi curricolari o modulari alla scuola media.

- ➔ Per dare risposta agli interrogativi delle famiglie, si ritiene opportuno che sia l'USR – di concerto con i dirigenti – ad enucleare le soluzioni possibili per un'esigenza che sta emergendo sempre più chiaramente: quella di non vanificare i risultati ottenuti inserendo i ragazzi in contesti in cui manchi la possibilità di mantenere attive le competenze acquisite.

3.3. Il profilo del docente

L'identikit del docente IBI/BEI, basato sui 46 questionari compilati, rivela che hanno partecipato al progetto insegnanti di sicura esperienza, maturata sia come "specialiste/i" che come "specializzate/i".

La Tabella 3 illustra anche i tratti più salienti di una professionalità che vede un'alta percentuale di laureati e una percentuale ragguardevole (76%) di certificazioni linguistiche conseguite, con un'incidenza significativa di livelli avanzati (C1 e C2). La Figura 3 illustra il quadro delle competenze certificate.

TABELLA 3

Età media	46-55 anni (46%)
Anzianità di servizio media	21-30 anni (24%)
Livello istruzione medio	Laurea (54%) <i>Laurea in Lingue Straniere (20%)</i>
Certificazione per le competenze linguistiche da Ente Certificatore	Sì (76%)
Livello competenze linguistiche certificate	B1/B2 (75%) C1/C2 (25%)
Continuità sulle classi dall'inizio progetto	Sì (67%)

FIGURA 3

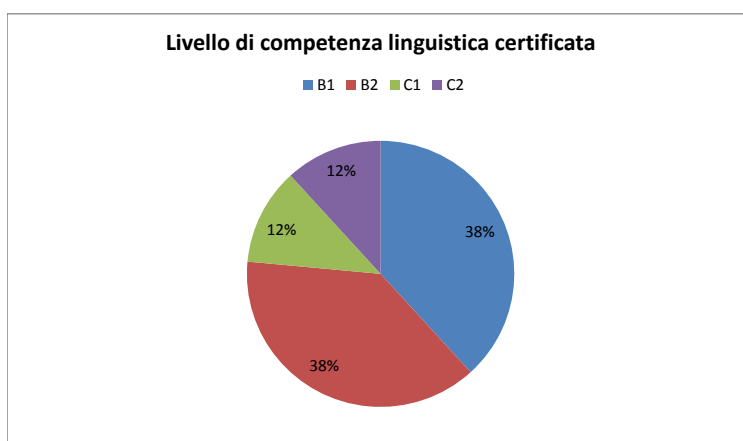
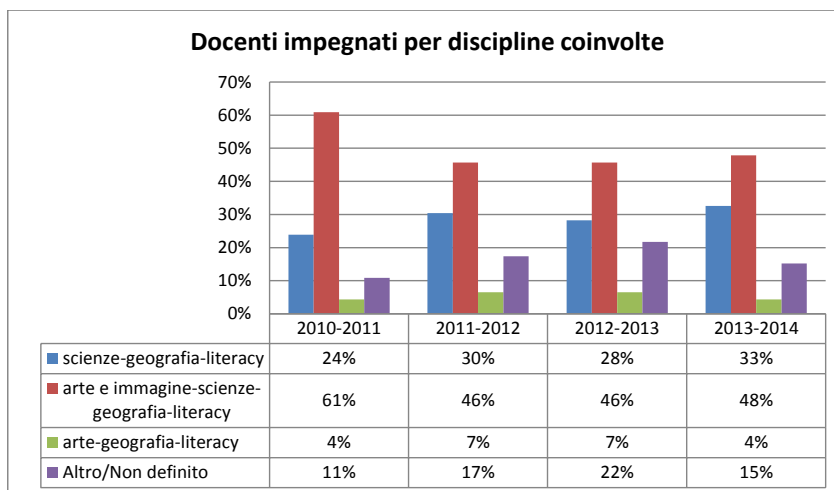


FIGURA 4

Tra i rispondenti, 21 insegnanti hanno partecipato al progetto sin dal primo anno e stanno ancora operando in classi IBI/BEI. La proporzione di chi opera su una sola classe è andata riducendosi, da un iniziale 63% all'attuale 46%. Tutti gli altri docenti operano su due o più classi.

La Figura 4 illustra il quadro delle discipline coinvolte nel corso degli anni.



3.4. Il ruolo della formazione: valutazioni del percorso fatto ed esigenze future

La formazione del docente IBI/BEI è stata oggetto di riflessione tanto nel questionario, quanto nelle interviste ai dirigenti e nei *focus group* coi docenti. Da tutti i dati raccolti il percorso formativo attivato nel quadro del progetto emerge come un elemento chiave per lo sviluppo professionale del docente IBI/BEI.

Le riflessioni dei docenti sul percorso di formazione ideato dal Comitato Direttivo, dal Team Operativo e dal Gruppo di progetto USR per la Lombardia sono molto positive nell'analisi dei questionari. In particolare i docenti hanno apprezzato corsi con orientamento pratico, potenziamento linguistico ed opportunità di contatti tra scuole in Italia e all'estero (cfr. Figura 5).

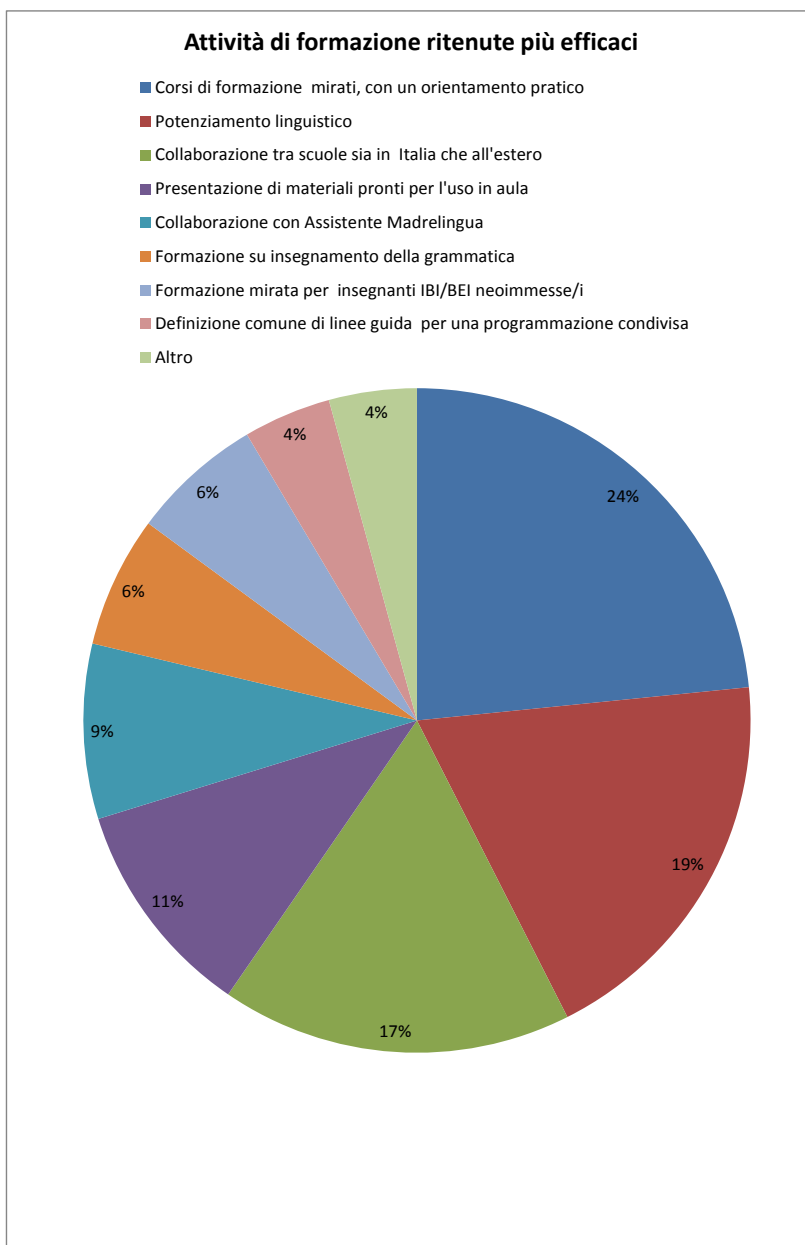
Anche i *focus group* hanno affrontato le esigenze formative. Per quanto riguarda l'adeguatezza della formazione ricevuta per affrontare il progetto, mentre solo due insegnanti specialiste dichiarano di sentire l'esigenza di avere più indicazioni metodologiche circa l'insegnamento IBI/BEI, la maggior parte dei docenti (10 su 17) indica come aspetto da potenziare una formazione linguistica che dia importanza alla lingua che serve per la gestione della classe (*classroom management*), considerando anche gli aspetti emotivi della relazione con gli alunni. Si evidenzia, ad esempio, la necessità di gestire in inglese anche i rapporti con e tra i bambini, in situazioni come piccole liti o momenti di malessere di qualcuno.

Altre proposte emerse riguardano la possibilità di seguire momenti intensivi di formazione linguistica in cui i partecipanti siano suddivisi su più livelli di competenza linguistica.

Si evince dai *focus group* che la maggioranza dei docenti apprezza attività pratiche, che forniscano materiali che possono essere effettivamente riutilizzati in classe (10 insegnanti su 17) e materiali da condividere. Sono molto apprezzate, infine, le attività formative di "micro-teaching" in cui gli insegnanti fanno *role-play* calandosi nei panni degli alunni.

Un'opzione vista come utile per integrare la formazione linguistica e nel contempo avere spunti per la metodologia è fare esperienza di *job shadowing* in scuole straniere.

FIGURA 5



Per quanto riguarda invece la prosecuzione del progetto, i bisogni maggiormente evidenziati dai docenti che già operano nel progetto da anni sono:

- a) Formazione linguistica, da un lato orientata alla didattica dello specifico disciplinare (48%) e dall'altro orientata alla gestione della classe IBI/BEI (37%);
- b) Formazione sulle modalità di verifica e valutazione (17%);
- c) Formazione sulla pianificazione e progettazione di materiali (15%).

Le competenze più squisitamente legate alla professione docente si sono dunque consolidate nel corso dell'esperienza, mentre permane l'esigenza di formazione linguistica, orientata in particolare alla gestione della classe.

3.5. Impatto del progetto su competenze metodologiche e stili di insegnamento

Per quanto riguarda **gli eventuali cambiamenti nella loro metodologia di insegnamento**, tutti gli insegnanti coinvolti dichiarano di aver cambiato la loro metodologia di insegnamento favorendo un approccio più pratico e comunicativo alle discipline ("Learning by doing" come evidenziato da una maestra) attraverso l'utilizzo di esperimenti per quanto riguarda scienze, attività di domanda/risposta, utilizzo di mappe concettuali e concretizzazione delle attività attraverso la produzione di cartelloni, presentazioni *power point* ecc. per le altre materie.

Una docente, infine, ci tiene a sottolineare che, grazie all'utilizzo di fonti straniere, i contenuti presentati nelle discipline si sono addirittura ampliati e non ridotti come si temeva all'inizio del progetto.

A tale proposito, per potersi sentire maggiormente appoggiati e supportati, i docenti auspicano maggiori "osservazioni di classe" e un maggiore coordinamento tra tutte le scuole coinvolte, in modo da poter ricevere consigli e indicazioni condivisi collegialmente, in merito alla scelta dei contenuti disciplinari da presentare e alle modalità più appropriate per farlo.

3.6. I bambini "IBI/BEI": consapevolezza e competenze

3.6.1. La prospettiva dei docenti

Ai docenti è stato chiesto di esprimere la propria opinione, maturata sulla base della loro esperienza, su eventuali **differenze tra alunni che hanno seguito un curriculum di tipo tradizionale e alunni IBI/BEI**.

Le differenze individuate dagli insegnanti sono state prevalentemente qualitative (67% delle risposte nei questionari). Le aree in cui emergono le differenze più significative sono una maggiore apertura nei confronti di altre culture e un apprendimento più attivo (42% delle risposte).

Anche dai *focus group* con gli insegnanti emerge che c'è chi ritiene le classi IBI/BEI più flessibili e caratterizzate da un tipo di apprendimento più in grado di favorire il trasferimento di conoscenze e competenze in modo trasversale.

Da un punto di vista quantitativo, invece, i docenti riconoscono agli alunni IBI/BEI una generale migliore conoscenza della L2, che vede coinvolte tutte le abilità linguistiche (produzione e ricezione scritta e orale) in ugual modo.

3.6.2. La prospettiva dei bambini

I *focus group* coi bambini sono stati organizzati intorno a domande quali:

- a) Sapete che la vostra classe fa parte di un progetto che si chiama BEI/IBI? Sapete cosa vuol dire?
- b) Descriviamo le attività che fate in classe. Immaginate che io non sappia proprio niente di quello che si fa: me lo raccontate? Mi fate degli esempi di attività che fate in classe?
- c) Pensiamo alle materie che fate in inglese: mi dite tre cose che avete imparato a fare in inglese per geografia/scienze/arte?

- d) Mi dite anche tre cose che avete imparato a fare in italiano nelle altre materie?
- e) Quali attività preferite nelle materie che fate in inglese? Ognuno ne pensa almeno tre.
- f) Quali attività invece non vi piacciono, sempre quando le dovete fare in inglese? Ognuno ne pensa almeno due.

La discussione veniva avviata da domande (in italiano) e proseguiva anche chiedendo a ciascuno di scrivere gli esempi a cui aveva pensato. Questo ha dato anche una opportunità di valutare aspetti della produzione scritta e parlata.

Dai *focus group* emerge che TUTTI sono consapevoli di far parte di un progetto pilota e sono entusiasti di fare questa esperienza con l'inglese: si sentono "fortunati e avvantaggiati" rispetto ai bambini che non fanno IBI/BEI (S. ci dice "se continuo così, a 16 anni sarò bilingue").

I bambini hanno illustrato con naturalezza le attività svolte in classe e hanno apprezzato l'opportunità di condividere le competenze acquisite. I tipi di attività che i bambini considerano più memorabili/soddisfacenti sono:

- a) per **scienze**: gli esperimenti, la preparazione di cartelloni nei lavori di gruppo, le canzoncine (un gruppo di bambini ci canta la canzoncina "*the photosynthesis*");
- b) per **literacy**: lo *storytelling*, la lettura di libricini, la spiegazione della grammatica (che viene percepita come utile per "costruire le frasi"); l'utilizzo di metodi interattivi quali "*matching cards*", gli acrostici, "canzoncine per imparare le pronunce";
- c) per **geografia**: le spiegazioni fatte con i *power point* e la descrizione delle mappe;
- d) per **arte e immagine**: la produzione di disegni e i *power point*/cartelloni sulla vita e le tecniche dei pittori.

La discussione coi bambini ha evidenziato la loro straordinaria motivazione e la capacità di identificare molto chiaramente esempi di abilità acquisite e attività svolte in classe descrivendole con grande precisione lessicale sia in inglese sia in italiano e muovendosi con sicurezza in entrambe le lingue.

Non sono mancati momenti in cui, nel raccontare le esperienze, un bambino è passato spontaneamente all'uso dell'inglese.

3.6.3. Livelli di competenza degli alunni

Ai fini dell'analisi del livello di competenza linguistica degli alunni coinvolti nelle classi IBI/BEI, è stato deciso di somministrare un task comune a TUTTI gli alunni delle classi quarte delle sei scuole coinvolte nel progetto.

La consegna sul task comune è stata elaborata con la collaborazione dei docenti referenti delle scuole del progetto pilota. Si è definito di raccogliere:

- a) una consegna di produzione scritta, coordinata fra le scuole, per costituire un campione di 20 produzioni scritte per scuola;
- b) la registrazione di una "picture description" orale, coordinata fra le scuole, e che evidenzi un obiettivo specifico, ad esempio: descrivere un processo (10 registrazioni per scuola).

Nello specifico della **prova scritta**, è stato scelto l'argomento "montagne".

Si è ritenuto utile prendere l'avvio da un'immagine, per poi articolare il task in più parti, rivolgendo agli alunni alcune domande/stimolo. La Figura 6 illustra la consegna proposta.

FIGURA 6

Written Task

Look at the picture and describe what you see.

For example, you can write about:

- the origins of mountains
- the types of mountains you know
- any special type of mountain
- the animals and plants you can find in the mountains



Per la **prova orale** si è deciso di scegliere un'immagine che potesse permettere ai bambini di articolare la descrizione di un processo, anziché semplicemente limitarsi ad una mera elencazione di termini e definizioni. Per questo motivo è stata individuata l'immagine riportata in Figura 7, che poteva permettere di parlare delle fonti d'acqua collegate alla montagna e clima, in modo da poter accennare al ciclo dell'acqua, ecc.

Poiché si riteneva possibile che una descrizione completamente libera, a livello orale, senza rendere esplicita in modo più o meno articolato la richiesta, potesse inibire la risposta di alcuni alunni, si è deciso di fornire ai bambini uno stimolo, come esplicitato nella scheda “*Spoken Task*” della Figura 7.

FIGURA 7

Spoken Task

Look at the picture and describe what you see.

For example, you can talk about:

- where the water you can see in the picture comes from
- where it goes
- the important role this water plays in our daily lives



Obiettivo del processo di monitoraggio era poter prendere visione delle prove rappresentative del livello medio di competenza dei bambini, includendo anche punte di eccellenza e debolezza. La prova è stata somministrata a tutti i bambini delle classi quarte.

I docenti hanno poi selezionato, nell'ambito di ciascuna scuola, **le prove scritte di 20 alunni/alunne e le (video)-registrazioni di 10 descrizioni orali**. La scelta delle prove da inviare - **orientata a selezionare prove di fasce di competenze diverse** - è stata solitamente condivisa dai docenti con le singole classi, anche sulla base della disponibilità volontaria degli alunni. Essa è stata orientata a quella politica di inclusione che ha caratterizzato il progetto e ha compreso perciò anche alunni con bisogni educativi speciali (BES).

Occorre puntualizzare che in alcuni casi, come sottolineano alcuni docenti, la prova scritta somministrata si è caratterizzata come una ‘sfida’ per gli alunni, in quanto questi in precedenza erano sempre stati chiamati a confrontarsi con compiti scritti più guidati. Molti bambini si trovavano a scrivere per la prima volta con grande autonomia e senza fare una brutta copia.

L'analisi dei lavori degli alunni, basata sui descrittori del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, permette di affermare che la produzione scritta di oltre il 50% del campione ha messo in luce come essi siano capaci di comunicare in attività semplici e abituali che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni, inserendo anche qualche nota di caratterizzazione personale. Eventuali errori formali non compromettono di norma la comprensibilità del messaggio. La qualità della scrittura li qualifica pertanto pienamente al livello A2 (Elementare/*Waystage*) secondo la scala globale del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*.

Anche in riferimento ai traguardi per lo sviluppo di competenze individuati dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012, la produzione scritta analizzata nel campione sembra collocarsi a livello superiore rispetto a quello normalmente indicato per la quinta classe della scuola primaria. Sembrano infatti in linea con i traguardi individuati per il termine della scuola secondaria di primo grado.

Seguono commenti più analitici, con alcuni esempi.

3.6.3.1. Punti di forza e punti di debolezza del profilo dell'alunno che emerge dal campione

Produzione scritta

Punti di forza

Un elemento importante delle produzioni scritte analizzate è la presenza di considerazioni personali nella caratterizzazione descrittiva della immagine e del processo illustrato. Si tratta di un elemento che rientra nella fascia più alta dei sotto-descrittori del livello A2.

Si è rilevata inoltre la tendenza da parte degli alunni ad utilizzare i supporti visivi non con finalità meramente decorative, ma per meglio illustrare le conoscenze disciplinari acquisite, con l'intento di riassumere (Figura 8) o di esemplificare un processo (Figura 9).

FIGURA 8

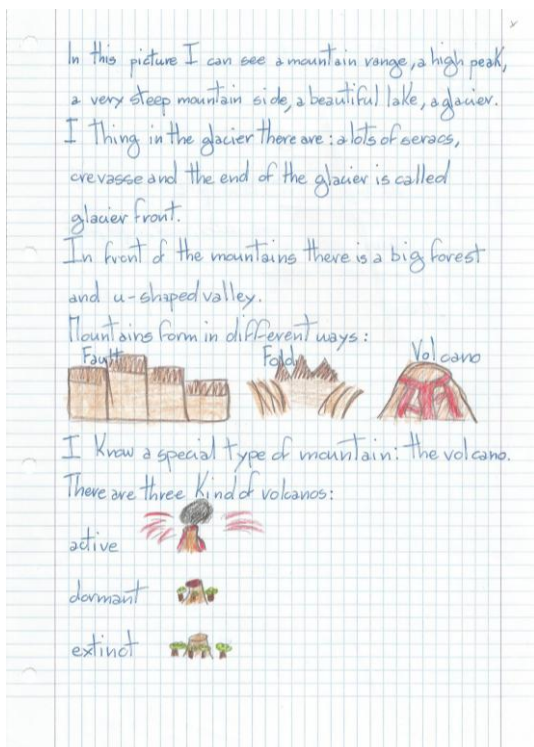
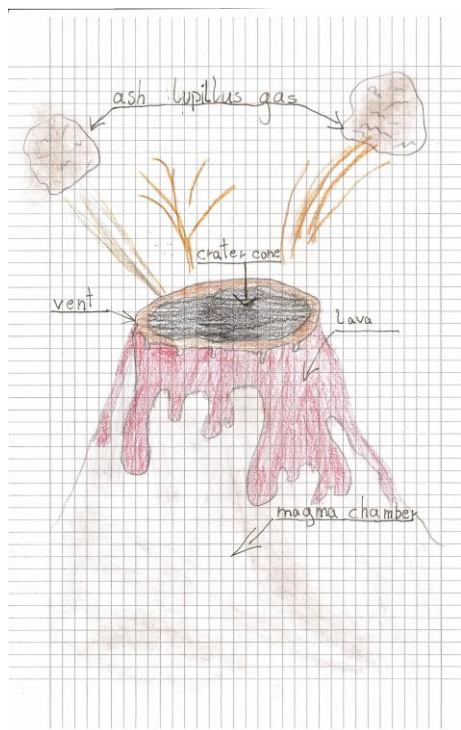


FIGURA 9



La produzione rivela anche tracce di creatività linguistica, che si esplicita, ad esempio, nella creazione di parole, ottenute togliendo la parte vocalica finale dal termine italiano corrispondente, ad esempio: *versant* per l'italiano "versante". Queste forme di creatività sono comunque fondamentali nel processo di acquisizione/ apprendimento di una lingua.

In generale, si apprezza la capacità da parte di tutti (includere le fasce più deboli), di elaborare un testo, caratterizzato da elementi di coesione, che viene assicurata da semplici connettivi e da sequenze articolate tematicamente.

Per quanto riguarda l'apprendimento dei **contenuti disciplinari**, occorre sottolineare che la produzione scritta degli alunni denota una buona padronanza dei contenuti disciplinari tipici della disciplina oggetto della prova scritta, ovvero la Geografia.

Punti di debolezza

Passando in rassegna le produzioni scritte degli alunni si sono evidenziati fenomeni di:

- a) **generalizzazione**, ovvero la tendenza ad adottare un'unica forma verbale, per tutte le persone, che ha come conseguenza l'omissione della marca 's' con la terza persona singolare del *simple present* (presente indicativo), ad esempio in *The magma push up*;
- b) **ipercorrezione**, ovvero la tendenza ad applicare un grado di correttezza addirittura superiore a quella richiesta, che nel campione si esplicita di solito nella presenza della marca 's' anche con soggetti plurali o nella forma base del verbo (es. *Inside this there is magma that can erupts on the earth's crust called lava*);
- c) **deviazioni ortografiche** legate ad una scrittura che si ispira alla veste fonetica dei termini.

Occorre ricordare che d'altra parte si tratta in tutti i casi di segnali di un positivo processo di (ri-)elaborazione dei dati linguistici a cui gli alunni sono esposti.

Produzione orale

Anche in occasione della produzione orale gli alunni hanno dato prova di essere in grado di usare una serie di espressioni e frasi per descrivere – con parole semplici, ma anche con termini più tecnici – i contenuti disciplinari collegati all'immagine che dovevano illustrare. Hanno dunque dimostrato chiaramente di saper “descrivere luoghi e processi familiari utilizzando parole e frasi già incontrate ascoltando e/o leggendo” (dai traguardi proposti per il termine della scuola secondaria di primo grado nelle *Indicazioni Nazionali*).

Alcuni docenti hanno articolato la prova come se fosse un'interazione, mentre altri hanno richiesto un monologo. Le proposte interattive hanno anche mostrato la capacità di collegarsi agli interventi dell'interlocutore.

Nella maggioranza dei casi si è potuto notare come in occasione dell'esposizione orale siano stati in parte riproposti i contenuti che erano già stati veicolati a mezzo della prova scritta.

Punti di forza

In generale gli alunni hanno dimostrato di possedere la capacità di pronunciare i suoni della lingua inglese in modo assolutamente corretto ed accurato.

Le produzioni sono state per lo più caratterizzate da un discreto grado di scorrevolezza e da espressioni e frasi adatte alla situazione. In generale la scorrevolezza prevale sull'accuratezza: il morfema flessionale della terza persona singolare, ad esempio, è a volte omesso.

Anche bambini con bisogni educativi speciali (BES) hanno partecipato e sono stati in grado di esprimersi in modo comprensibile, descrivendo brevemente e in modo sintetico l'immagine utilizzata come stimolo.

Tutti gli alunni hanno dimostrato di essere in possesso di una buona padronanza dei **contenuti disciplinari**.

Punti di debolezza

Nell'esposizione orale si riscontra, con una maggiore frequenza rispetto alle prove scritte, una certa ripetitività nelle presentazioni, con limitati tentativi di personalizzazione. Tuttavia, solamente nei campioni scelti per esemplificare le prove più deboli l'esposizione orale è apparsa un po' meccanica, quasi fosse frutto di una sorta di "ripetizione recitata" di contenuti precedentemente memorizzati.

3.6.4. Complessivamente

Dall'analisi effettuata sul campione di produzioni scritte e orali è emerso quanto segue.

- a) E' importante riflettere su come integrare la scorrevolezza e la facilità espositiva acquisite con maggiore accuratezza, introducendo eventuali elementi di consapevolezza e meta-riflessione linguistica, con particolare riferimento alla strutturazione delle frasi.
- b) La produzione scritta appare particolarmente articolata dal punto di vista della strutturazione testuale, con elementi descrittivi e valutativi, mentre quella orale è particolarmente apprezzabile per la correttezza della pronuncia. In generale, la produzione orale e scritta si attesta, per una buona parte delle prove analizzate, sul livello A 2. Questo può già considerarsi un dato molto positivo, in considerazione del fatto che i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria sono riconducibili al livello A1 del quadro Comune di riferimento per le Lingue del Consiglio d'Europa.

7. In sintesi

Dal punto di vista dell'impatto, il progetto ha avuto, a giudizio dei dirigenti e dei docenti interpellati:

- a) una **positiva ricaduta sulle abilità soprattutto linguistiche degli studenti**;
- b) un' **influenza diretta sul modo di insegnare dei docenti**, cambiandolo **in meglio**.

Le esperienze IBI/BEI monitorate hanno messo in luce **risultati** davvero lusinghieri sul piano delle competenze linguistiche acquisite dai bambini, che si attestano spesso su livelli sicuramente più elevati di quelli normalmente proposti per la scuola primaria, senza penalizzare le competenze disciplinari.

Le riflessioni condivise da dirigenti e docenti hanno inoltre messo in luce alcuni **aspetti innovativi** del processo di apprendimento/insegnamento tra cui:

- a) **progettazione** delle attività didattiche **in gruppo** (team);
- b) **nuove modalità e tecniche di insegnamento**.

La produzione di piani di lavoro e di materiali rappresentano un risultato non secondario dell'iniziativa.

Tra i punti di forza dell'esperienza, si segnala il fatto che il progetto si è rivelato in molti casi capace di

- c) **valorizzare la scuola** e offrire alle famiglie una ragione di scelta;
- d) **stimolare** una accresciuta **progettualità**.

Per concludere si può affermare che il progetto, dunque, non sta solo modificando la progettazione, le pratiche didattiche e i materiali utilizzati nelle classi interessate, ma anche favorendo un ripensamento dell'intera offerta delle scuole interessate.

Sono altresì emerse alcune **criticità**:

- a) la difficoltà di reperire dei materiali per l'attuazione della progettazione in funzione delle reali esigenze formative;
- b) il costante bisogno di sviluppare le competenze linguistico-comunicative dei docenti;
- c) l'esigenza di non rallentare il percorso di acquisizione avviato dai bambini nella transizione alla scuola media.

Ai fini della sostenibilità del progetto, e di una sua estensione, due risultano essere i nodi centrali:

- 1) dare continuità all'esperienza in un curriculum verticale, per non disperdere le competenze acquisite dai bambini;
- 2) valorizzare le competenze dei docenti, sostenendone il percorso di formazione continua. Per dare stabilità al progetto, è importante riconoscere le competenze esistenti e favorire il consolidarsi di un profilo professionale specifico per le iniziative di educazione bilingue.