



# SILC

sistema integrato lingue campania

## BUONE PRASSI... IN AUTONOMIA



Ufficio Scolastico Regionale per la Campania

Direttore Generale Luisa Franzese

Gruppo di Studio

Dirigente Ufficio IV Ordinamenti scolastici Domenica Addeo

Dirigente scolastico Gennaro Salzano

Docenti: Rosa Agizza - Anna Curci - Maria D'Alessio - Claudio Di Benedetto

ABSTRACT.....	2
1. PREMESSA.....	3
2. CURRICOLO E AUTONOMIA.....	7
2.A - COMPETENZE MULTILINGUISTICHE .....	9
2.B - LA DIMENSIONE LINGUISTICA PER UN CURRICOLO VERTICALE .....	11
3. MONITORAGGIO SISTEMA INTEGRATO DELLE LINGUE IN CAMPANIA. "BUONE PRASSI IN ... AUTONOMIA" .....	16
3.A DATI GENERALI.....	16
3.B TIPOLOGIA DI ORDINAMENTO.....	17
3.C TIPOLOGIA DI PROGETTO .....	18
3.D PROGETTI LINGUE STRANIERE .....	20
3.E PROGETTI IN AUTONOMIA.....	21
3.F CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE.....	23
3.G FORMAZIONE & CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE DEI DOCENTI.....	25
3.H PROGETTI REALIZZATI IN AUTONOMIA.....	28
3.I INDICATORI QUANTITATIVI.....	29
3.M INDICATORI QUALITATIVI.....	38
3.N DATI PER PROVINCIA.....	43
3.O INDICATORI DI QUALITA' DEL PROGETTO .....	54
4. SVILUPPO E PROSPETTIVE DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE IN CAMPANIA.....	59
5. CONOSCENZA DELLE LINGUE E COMPETENZE LINGUISTICHE. RIFLESSIONI DIDATTICHE, METODOLOGICHE E VALUTATIVE.....	65
5.A - DIFFUSIONE GLOBALE DELLA LINGUA INGLESE.....	65
5.B - VERIFICA DEI LIVELLI DI APPRENDIMENTO DELLA LINGUA INGLESE E PROVE STANDARDIZZATE INVALSI.....	67
5.C - PROVA INVALSI DI INGLESE E ENTI CERTIFICATORI - RIFLESSIONI .....	69
5.D - APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE .....	69
5.E - VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE.....	70
6. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE .....	72
7. BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE.....	79
8. SITOGRAFIA ESSENZIALE.....	80

## **ABSTRACT**

In questo dossier, l'Ufficio IV - Ordinamenti scolastici e istruzione non statale - dell'Ufficio Scolastico Regionale della Campania presenta lo studio, in continuità con quello avviato nell'ultimo biennio, volto a conoscere, approfondire e valorizzare le molteplici iniziative programmate dalle scuole della Campania nell'ambito dell'educazione plurilinguistica, del potenziamento delle competenze linguistiche e della formazione delle competenze multiculturali.

Il monitoraggio ha raccolto i dati del triennio 2016-2019 e ha permesso così di evidenziare le opportunità e i vincoli presenti a livello regionale e nelle singole realtà territoriali, contribuendo a costruire un modello di studio e di analisi riguardo ad un Sistema Integrato delle Lingue in Campania, che è in continua evoluzione alla ricerca di processi cognitivi, metacognitivi e relazionali sulle competenze in ambito linguistico. In tale prospettiva è stato presentato alle scuole della Campania un questionario online per raccogliere dati, rappresentare indicatori e riportare in maniera aggregata le prassi didattico-metodologiche e le potenzialità formative che la pluralità delle lingue può fornire per il successo scolastico di alunne ed alunni.

Il progetto s'inserisce nel più ampio discorso sulla cittadinanza attiva, sulla mobilità studentesca e sull'integrazione europea e mondiale che sono una diretta conseguenza di un processo di trasformazione sociale, culturale e politica che mette in apprensione i cittadini e coinvolge studiosi ed istituzioni. L'istituzione scolastica è chiamata a svolgere un ruolo primario affinché le giovani generazioni siano preparate ad affrontare con autonomia, responsabilità e sostenibilità le sfide imposte dalla società della conoscenza.

Il dossier si arricchisce, altresì, di altri contributi diretti a sollecitare e sostenere riflessioni in merito alla progettazione curricolare, alle potenzialità di sviluppo del processo di apprendimento/insegnamento delle lingue in Campania, al dibattito sulle questioni metodologiche e valutative delle competenze linguistiche in rapporto ai livelli previsti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), proposto dal Consiglio d'Europa, e dai quadri di riferimento delle prove standardizzate nazionali dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (INVALSI).

## 1. PREMESSA

L'indagine, in continuità con quella realizzata nello scorso anno scolastico di presentazione del sistema Integrato delle Lingue in Campania, (<http://www.campania.istruzione.it/allegati/2018/DOSSIER%20SILC%20versione%20definitiva.pdf>) ha avuto l'obiettivo di valorizzare la ricerca e l'innovazione didattica realizzata in autonomia dalle istituzioni scolastiche campane sull'educazione plurilinguistica, sul potenziamento delle competenze linguistiche e sulla formazione delle competenze multiculturali.

Il monitoraggio si è posto, in ultima analisi, l'obiettivo di far emergere a livello regionale e provinciale le molteplici attività programmate, progettate, pianificate e prodotte dalle istituzioni scolastiche così da poter stimare, a livello territoriale, un quadro generale quanto-qualitativo dei processi educativi realizzati e dei vincoli e delle opportunità rilevate, utili per potenziali e meditati interventi successivi di miglioramento e di ottimizzazione delle attività.

Il gruppo di lavoro non ha preventivamente scelto un campione, preferendo coinvolgere tutte le istituzioni scolastiche campane a partecipare liberamente al monitoraggio, reso noto mediante la pubblicazione sul sito web dell'USR Campania ([www.campania.istruzione.it](http://www.campania.istruzione.it)) con *nota AOODRCA prot. n. 1001 del 14 gennaio 2019*<sup>1</sup>.

La partecipazione richiesta alle scuole era quella di compilare un modulo online a copertura del triennio del PTOF 2016-2019. Il modulo<sup>2</sup> si articolava in quattro sezioni principali: la prima sezione era dedicata alla raccolta dei dati dell'istituzione scolastica, la seconda all'individuazione della tipologia di progetto e alle certificazioni linguistiche, mentre le ultime due sezioni erano costituite da indicatori afferenti la strategia degli interventi progettuali.

Scopo dell'indagine, infatti, è stato quello di monitorare i progetti di **ampliamento, arricchimento e miglioramento del curriculum obbligatorio** di indirizzo nel duplice aspetto di offerta formativa per le lingue straniere (**livello di diversificazione linguistica per competenze plurilingue**) e di offerta formativa per il multiculturalismo e plurilinguismo (**livello di identità culturale per competenze europee di cittadinanza**). In particolare, queste due sezioni hanno analizzato i due livelli/fattori di indagine con:

- a) **indicatori quantitativi** relativi ai dati amministrativo-contabili, di partecipazione di alunni e docenti, di tipologia di classi;

---

<sup>1</sup> <https://forms.gle/8hig84XgQJkt6aYB6>

<sup>2</sup> [http://www.campania.istruzione.it/allegati/2019/SILC%20m\\_pi\\_AOODRCA\\_REGISTRO%20UFFICIALE\(U\)\\_1001\\_14-01-2019.zip](http://www.campania.istruzione.it/allegati/2019/SILC%20m_pi_AOODRCA_REGISTRO%20UFFICIALE(U)_1001_14-01-2019.zip)

- b) **indicatori quanto-qualitativi** riferiti alle modalità di partecipazione e attuazione dei percorsi formativi;
- c) **indicatori qualitativi** rappresentativi della percezione di gradimento degli operatori scolastici coinvolti, delle famiglie, degli alunni.

Entrambe le sezioni si chiudono con una domanda aperta a commento delle esperienze per desumere, attraverso il linguaggio specifico dei docenti, la tendenza di un terzo **livello di singolarità e originalità descrittiva**. I dati rilevati hanno fatto registrare una percentuale regionale media di adesione del 29,1% con valori del 52% per Avellino, del 39% per Benevento, del 30% per Caserta e del 25% per Napoli e Salerno. Si è venuto così a costituire un **campione di elezione** che<sup>3</sup> costituisce per tipologia e ordinamento scolastico un affidabile strumento per conoscere la situazione di riferimento nel periodo 2016-2019 e per poter accennare ad alcune previsioni sugli interventi curricolari relativi alla conoscenza delle lingue. Al riguardo, si segnala che, ai fini dell'indagine, non si è ritenuto utile richiedere informazioni specifiche nell'ambito dei percorsi del 2° ciclo (Licei, Tecnici e Professionali) per le apprezzabili differenze nelle discipline di indirizzo presenti nei curricoli di studio. L'indagine si è pertanto soffermata a delineare un modello interpretativo generale rappresentativo della **scuola dell'obbligo**.

In coerenza con questa scelta e con gli esiti del monitoraggio (**paragrafo 3 – livello descrittivo-interpretativo**), il dossier si è arricchito con una serie di contributi relativi alla costruzione di un'offerta formativa per le lingue nella più ampia riflessione tra autonomia scolastica e curricolo di scuola (**paragrafo 2 – livello normativo-istituzionale**), alle prospettive di sviluppo delle competenze linguistiche in Campania (**paragrafo 4 – livello proattivo-organizzativo**) e a riflessioni didattico-pedagogiche in ordine alle modalità riportate in letteratura sull'apprendimento delle lingue per una valutazione integrata tra risultati scolastici, livelli di certificazione e prove standardizzate (**paragrafo 5 – livello speculativo-regolativo**).

Per una più agevole lettura dei dati censiti, le tabelle e i grafici del paragrafo 3 riportano, in un riquadro sottostante, un breve commento interpretativo.

L'ipotesi progettuale del monitoraggio, dunque, ha anche voluto analizzare dai dati empirici delle scuole sui processi di apprendimento/insegnamento delle lingue il **rapporto tra conoscenza e competenza**, cercando di promuovere una riflessione ponderata sulla qualità degli interventi per un **apprendimento interattivo e dialogico** tra docente e alunno, tra consiglio di classe e gruppo classe. Nella fattispecie, si è cercato di focalizzare l'attenzione sulla necessità di un coinvolgimento operativo e programmatico del corpo docente per **interventi formativi integrati tra la lingua madre e le lingue straniere**, con l'auspicio di generare una maggiore consapevolezza sulla

---

<sup>3</sup> Cfr. paragrafo 3 del presente dossier

progettazione curricolare, dispositivo rappresentativo dell'offerta formativa obbligatoria e opzionale dell'istituzione scolastica nei confronti degli stakeholder e del sistema nazionale di istruzione. Le competenze trasversali e disciplinari sono tra loro complementari, in quanto la reciprocità delle **esigenze di cittadinanza** (prendere decisioni, imparare ad imparare, lavorare in team, progettualità, imprenditorialità, operatività) si completano con i bisogni formativi degli **statuti epistemologici delle discipline**. Nell'ambito della conoscenza plurilingue, il processo di apprendimento/insegnamento si pone, inoltre, come **strumento operativo e quadro teorico** capace di interagire concretamente con la cultura contemporanea europea e mondiale e sviluppare un orientamento critico per **riscoprire una identità offuscata da una pervasiva e, a volte, invisibile tendenza all'omologazione culturale**.

L'evoluzione della didattica delle lingue nel corso degli ultimi trent'anni ha fatto emergere approcci plurali. La **didattica integrata delle lingue**, probabilmente il più conosciuto tra gli approcci, mira ad aiutare l'apprendente a stabilire legami con un numero limitato di altre lingue previste dal curriculum scolastico. Ecco che la scelta delle altre lingue straniere, oltre l'inglese, deve misurarsi con i bisogni formativi degli studenti e, in particolare, con una **strategia mirata da parte dell'istituzione scolastica su una visione d'insieme con la lingua madre**, che deve essere pedagogicamente orientata verso un profilo formativo culturale uniforme con la valutazione degli atteggiamenti, delle relazioni, della metacognizione e delle competenze disciplinari e trasversali per costruire un **progetto di vita che sia espressione forte di integrazione sociale**.

Le prove standardizzate in lingua inglese, somministrate per la prima volta nel 2018 per le classi quinte della Scuola primaria e le classi terze della Scuola secondaria di 1° grado e dal 2019 anche per le classi quinte della Scuola secondaria di 2° grado, possono essere occasione per una riflessione equilibrata sulle pratiche didattiche e sull'uso della tecnologia per **migliorare la qualità dell'ambiente di apprendimento**. Gli esiti delle prove INVALSI, come è noto, non rientrano nella valutazione dei risultati scolastici, ma svolgono il compito di descrivere dettagliatamente il livello di competenza degli alunni in maniera aggregata per sostenere il miglioramento del sistema scolastico. Ecco che questi risultati a livello di istituzione scolastica, associati ai descrittori dei livelli INVALSI per la certificazione di competenza (**grado 8 e 13**) della prova di inglese, al Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) e, non ultimo, alle indicazioni nazionali e alle linee guida della normativa scolastica vigente, possono essere utili strumenti per **ravvivare forme di interesse sull'agire educativo e didattico del "fare scuola"** per **pianificare interventi di miglioramento nel processo di apprendimento/insegnamento delle lingue** (madre e straniere), nella consapevolezza che la motivazione, la curiosità intellettuale



dell'alunno non è qualcosa di scontato, di naturale (Bruner), ma è un aspetto che deve essere sollecitato dall'esterno, rivalutando così il ruolo dell'insegnante (Vygotskij e Popper).

Lo sviluppo della competenza con l'approccio processuale della didattica formativa richiede un **docente mediatore e facilitatore** per semplificare l'accesso a informazioni e idee, per promuovere una migliore comprensione tra diversi punti di vista, per ridurre le tensioni, predisporre ad un ambiente favorevole a:

- **mediare la comunicazione** (facilitare lo spazio interculturale, agire come mediatore in situazioni informali),
- **mediare un testo** (esprimere risposte personali a testi creativi, elaborare testi di un discorso, spiegare dati, grafici, diagrammi, tabelle)
- **mediare un concetto** (collaborare in un gruppo e condurre un gruppo gestendo l'interazione).

La **comunicazione interculturale** e la **mediazione** diventano assolutamente indispensabili per la gestione delle risorse umane in una società multi-culturale, quindi spesso superano l'ambito delle *soft*, per essere classificate come specifiche al ruolo e quindi *hard*.

In breve sintesi, l'iniziativa del gruppo di studio mira a promuovere il plurilinguismo e il pluriculturalismo attraverso l'educazione linguistica, in linea con la tesi del CEFR – *Companion volume 2018* (<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>), che considera non più rispondente il modello tradizionale delle quattro abilità (**ascoltare, parlare, leggere, scrivere**), per conoscere la complessa realtà della comunicazione. Le direttive proposte **valorizzano l'uso della lingua della vita reale**, presentate sotto quattro modalità di comunicazione: **ricezione, produzione, interazione e mediazione**. Tale scelta influenza lo sviluppo dei gradi del QCER per le attività comunicative nella distinzione tra uso del *linguaggio interpersonale* (**agire sugli altri**) e uso del *linguaggio ideazionale* (**comprendere l'ambiente/sviluppare idee**).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Cfr. Ch. Matthiessen (revised by), *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, Routledge, 2014, Fourth Edition

## 2. CURRICOLO E AUTONOMIA

L'autonomia scolastica, pur **nell'ambito di norme comuni ed obiettivi cognitivi e educativi minimi, stabiliti a livello nazionale dal Ministero e analizzati secondo standard** prospettati dall'Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema d'Istruzione (INVALSI), consente alla singola istituzione scolastica di esprimere una propria ed originale capacità propositiva e propulsiva, adeguando opportunamente la sua programmazione e la sua concreta azione alle differenti esigenze e ai bisogni specificamente recepiti a livello locale, esplicitati nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), *“documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche”* (art.1 comma 14 della legge 13/07/2015, n.107 che sostituisce l'ex art.3 del D.P.R. 275/99 del Regolamento d'attuazione dell'autonomia).

L'attività di apprendimento/insegnamento deve rendersi flessibile sia sotto il profilo organizzativo che metodologico, orientandosi verso un impianto curricolare che, ponendo al centro della propria azione la relazione didattica, consenta di **assicurare la qualità dell'apprendimento**, sia contrastando gli svantaggi, sia incrementando le potenzialità e le eccellenze degli allievi.

Il curriculum diventa lo **strumento in grado di scandire i tempi organizzativi e le linee metodologico-didattiche e gestionali** all'insegna di una rinnovata capacità critica per elaborare una specifica programmazione e pianificazione dell'attività di apprendimento/insegnamento (educazione/formazione/istruzione): dalla rilevazione della situazione d'ingresso alla didattica, alla valutazione, alla certificazione degli esiti dell'istruzione. Un fattore significativo per l'elaborazione del curriculum è certamente rappresentato dalla verifica e dalla valutazione degli esiti dei percorsi formativi, **sia nella versione descrittiva di certificazione delle competenze sia in quella formativa di processo pedagogico.**

Il D.M. n. 9 del 27 gennaio 2010 introduce il modello nazionale per la certificazione dei livelli di competenza raggiunti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione (D.M. n.139 del 22 agosto 2007). Per il primo ciclo, successivamente alla sperimentazione avviata con C.M. n.3 del 23 febbraio 2015 con allegate Linee Guida<sup>5</sup> riconfermata per l'a.s. 2016/17 con la nota MIUR n. 2000 del 23/02/2017, il d.lgs. 13 aprile 2017 n. 62 porta a regime la certificazione delle competenze al termine della classe quinta della scuola primaria e al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado. Lo stesso Decreto legislativo ridisegna l'esame di Stato al termine del secondo ciclo che ha previsto dall'a.s. 2018/2019 due prove scritte a carattere nazionale, seguite da un colloquio finalizzato ad accertare le competenze del candidato nell'analizzare testi, esperienze,

---

<sup>5</sup> <http://www.istruzione.it/comunicati/focus170215.html>



problemi e nell'espone, sotto forma di una breve relazione e/o di un elaborato multimediale, la sua esperienza dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento, ex alternanza scuola-lavoro<sup>6</sup>

Gli interventi normativi saranno oggetto, nel futuro, di ulteriori riflessioni diretti a cercare una uniformità valutativa dei modelli certificativi del primo ciclo (aggiornati dal D.M. n. 741 del 3 ottobre 2017), della fine della scuola dell'obbligo e del modello, ancora da emanare, alla fine della scuola secondaria di secondo grado.

Il rilascio della certificazione delle competenze s'inserisce in un più ampio sistema di riconoscimento dei livelli di apprendimento con gli standard europei per rendere comparabili i titoli di studio rilasciati nei vari Paesi europei. Il nuovo Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (*European Qualification Framework*, EQF), previsto dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2017 e che ha sostituito la Raccomandazione del 23 aprile 2008, delinea la valutazione e la certificazione delle competenze a livello scolastico e professionale.

Il concetto di competenza rappresenta, pertanto, nella scuola odierna, il **criterio regolativo fondamentale del sistema di istruzione** per orientare le scelte curriculari delle istituzioni scolastiche nella progettazione di attività didattiche e valutative. La competenza nell'EQF è definita come *“la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale”*; **le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia**. La definizione pone l'accento sull'essere competente, sul come saper agire efficacemente, utilizzando al meglio le proprie risorse (conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche), in risposta a specifiche situazioni-problema (inerenti al lavoro, allo studio, allo sviluppo personale e professionale). Non è quindi competente chi possiede un grosso stock di risorse, ma chi è in grado di mobilitare efficacemente le risorse di cui dispone per affrontare al meglio una situazione contingente, da cui il termine **competenza situata**.

La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea<sup>7</sup> relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, approvata il 22 maggio 2018, prevede otto competenze fondamentali che sottendono trasversalmente tutta la formazione scolastica:

- 1) competenze alfabetiche funzionali;
- 2) competenze multilinguistiche;
- 3) competenze matematiche e competenze in scienze, tecnologie e ingegneria;

---

<sup>6</sup> Cfr. nota AOODGRUF prot. 3380 del 18 febbraio 2019.

<sup>7</sup> Cfr. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

- 4) competenze digitali;
- 5) competenze personali, sociali e di apprendimento;
- 6) competenze civiche;
- 7) competenze imprenditoriali;
- 8) competenze in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

Le otto competenze chiave sono tutte interdipendenti e pongono costantemente l'accento sul pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la capacità di risolvere problemi, la valutazione del rischio, il prendere decisioni e la gestione costruttiva delle emozioni. Una responsabilità che invita le scuole a scegliere una visione curricolare in cui non deve mai essere dissociato il compito di istruzione da quello educativo: **formare cittadini autonomi e responsabili, dotati delle competenze di base per crescere culturalmente lungo l'intero arco della loro vita.** L'apprendimento permanente, nell'ottica di una scuola inclusiva, si traduce nel principio per cui tutti gli studenti, **soprattutto quelli svantaggiati e indipendentemente dalle possibilità socio-economiche dei territori**, devono avere l'opportunità di realizzare appieno le loro potenzialità educative e trovare nell'istruzione una reale occasione di riscatto e di emancipazione (**scuola di tutti e di ciascuno**). L'adozione di un quadro di riferimento comune consente di coordinare le politiche culturali, sociali, occupazionali, di sostegno alla gioventù e rafforzare i legami con le parti sociali e le altre organizzazioni attive in questi ambiti.

## **2.A - COMPETENZE MULTILINGUISTICHE**

La formulazione rimanda direttamente al significato dell'apprendimento della lingua con la scuola che ha il compito di fornire gli strumenti per una completa padronanza della madrelingua, privilegiando negli allievi la **funzione comunicativa** adeguata ai diversi scopi e contesti comunicativi:

- a) **interazione comunicativa orale;**
- b) **comprensione della lingua scritta;**
- c) **produzione di testi scritti.**

La correttezza formale, la ricchezza del lessico, la capacità di gestione dei testi vanno insegnate, ma sempre accompagnate dall'attenzione ai diversi scopi, registri, contesti, destinatari. Particolare attenzione va riservata ai testi pragmatico-sociali, anche applicati ai linguaggi tecnici, all'argomentazione scritta e orale e ai testi informativi. **Queste tipologie testuali, infatti, rivestono grande importanza nella comunicazione quotidiana, sia nelle relazioni personali sia in quelle professionali.** Ovviamente le medesime considerazioni si addicono anche alle lingue straniere. La loro padronanza permette la comunicazione tra paesi e tra culture. Anche in questo caso, riveste

grande valore la conoscenza della cosiddetta “*microlingua*”, ovvero quella che si adatta ai diversi contesti di vita e di lavoro e che permette di superare le barriere degli idiomi, ma anche delle culture.

Padroneggiare la lingua madre e le lingue straniere nella loro valenza comunicativa consente di accrescere le proprie possibilità di autorealizzazione, di difesa, di comprensione del mondo e di relazione con gli altri, così da porre le basi per la costruzione di conoscenze e facilitare il confronto tra culture diverse. In questa prospettiva, elementi come i registri comunicativi, gli scopi e le funzioni della lingua, le tipologie testuali, assumono un significato più profondo di quello eminentemente tecnico, poiché sono elementi che **servono a modulare la comunicazione rispetto agli interlocutori, agli scopi, ai contesti.**

La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell’educazione, contribuiscono 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”*<sup>8</sup>. La qualità molteplice della comunicazione didattica nel processo di apprendimento delle lingue favorisce il pensiero critico e si trasforma in flessibile strumento di equità poiché *“La padronanza sicura della lingua italiana consente di prevenire e contrastare fenomeni di marginalità culturale, di analfabetismo di ritorno e di esclusione.”*<sup>9</sup>

### **Ma chi deve farsi carico dell’educazione linguistica e plurilingue?**

*“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.”* . In questo quadro teorico, il comma 7 della Legge 107/2015 individua tra gli 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”, auspicando la sua introduzione in tutti i gradi e ordini di scuola. La cooperazione tra insegnanti di lingua e docenti di discipline non linguistiche (DNL) rappresenta*

---

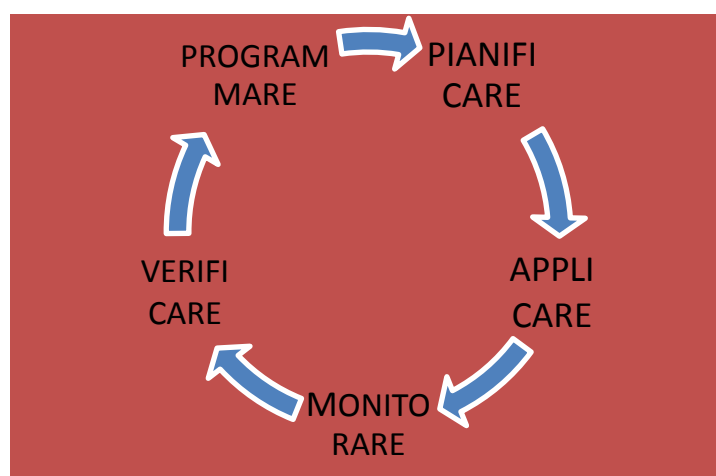
<sup>8</sup> Cfr. [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)

<sup>9</sup> Cfr. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>

un'opportunità di scambio tra docenti e un costruttivo processo di acquisizione delle conoscenze da parte degli alunni.

## 2.B - LA DIMENSIONE LINGUISTICA PER UN CURRICOLO VERTICALE

L'istituzione degli istituti comprensivi<sup>10</sup> ha proposto all'attenzione delle istituzioni scolastiche l'esigenza di un **modello di curricolo verticale**. La progettazione curricolare in risposta ai mutamenti posti ed imposti dal dinamismo, dalla complessità e dalla globalizzazione dei modelli culturali ed economici richiede: Ri - flessività, Ri - pensiero, Re - troazione, Re - sponsabilità, Ri - qualificazione, tale da innescare un processo virtuoso in grado di esercitare nel pensiero e nell'azione un quadro d'insieme sistemico



Ecco che il curricolo d'istituto per competenze, centro propulsivo del PTOF, si trasforma in un sistema che richiede:

- ❖ **una nuova figura professionale di docente** non solo più declinata **sull'agire "tecnico"** (esecutore di programmi definiti), ma anche **sull'agire "creativo"** (costruttore di una scuola dei saperi essenziali)
- ❖ **una scelta culturale e pedagogica** da indirizzare nella tesi del **costruttivismo sociale**.

*“Progettare per competenze significa promuovere, sin dall’inizio del percorso di apprendimento, l’acquisizione di conoscenze che gli apprendenti utilizzano per svolgere operazioni per loro significative. Si parla, a tale proposito, di un sapere fortemente ancorato a un saper fare ad esso complementare: il saper fare, si innesta sul sapere e lo costituisce.”*<sup>11</sup> Ne consegue che il **processo di conoscenza non è disancorato da quello di competenza**, rappresentando entrambi una reciproca modalità per schiudere la complessità del reale e fornire le linee interpretative per il

<sup>10</sup> art. 19, comma 4, del D.L. n.98 del 6 luglio 2011, convertito con modificazioni dalla legge 15 luglio 2011, n.111

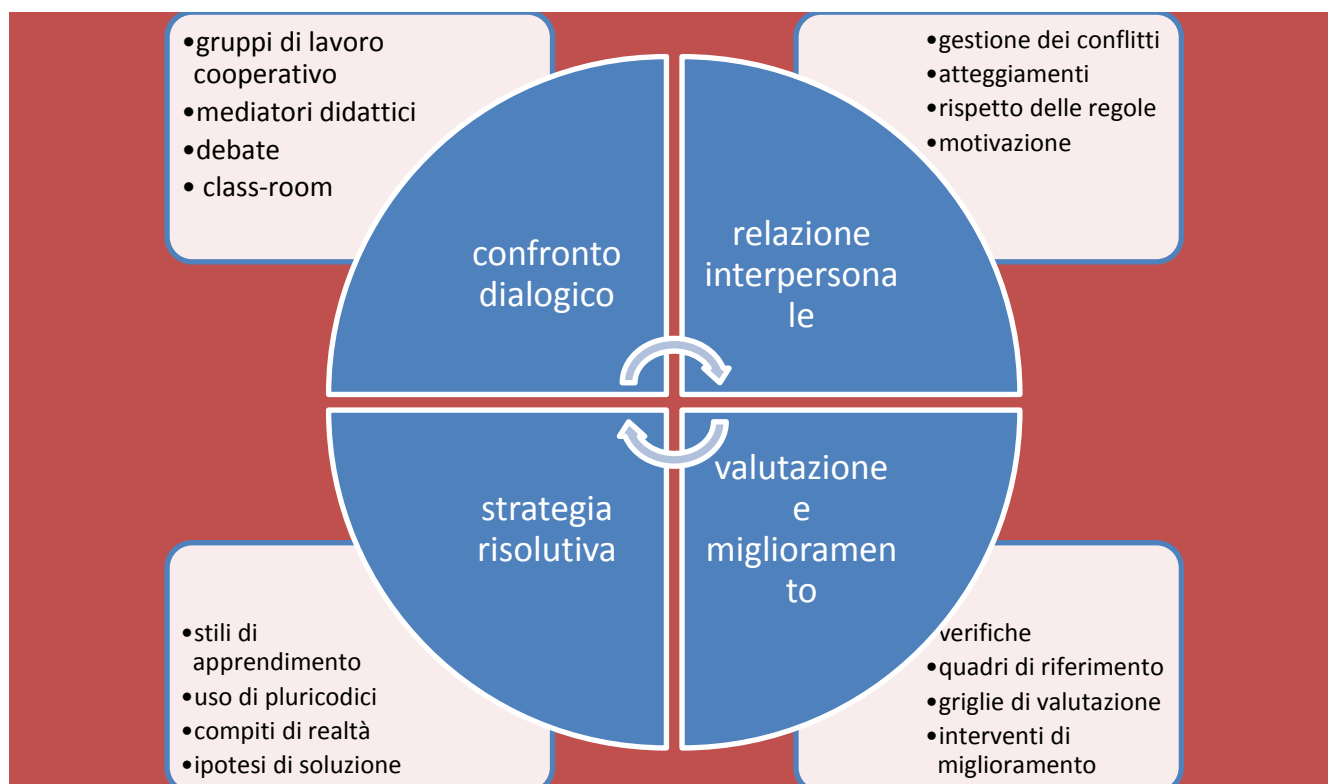
<sup>11</sup> Cfr G. Langé (a cura di) *Il curricolo verticale di lingua straniera* in **I quaderni della ricerca** –Loescher.

successo scolastico e la crescita culturale e sociale degli studenti. La dimensione spazio-temporale del laboratorio assume i caratteri di una **visione sistemica** del gruppo classe, declinata nella sua autentica interpretazione:

- ✓ di luogo di incontro di esperienze diverse (**confronto dialogico**)
- ✓ di scoperta dell'altro da sé (**relazione interpersonale**)
- ✓ di pratica del problem solving (**strategia risolutiva**)
- ✓ di autovalutazione e verifica dei processi (**valutazione e miglioramento**)

In quest'ottica, la costruzione delle conoscenze è centrata sulla **meta-cognizione del soggetto apprendente**, capace cioè di far riflettere sulla ricerca delle strategie cognitive e sulla qualità dei processi di apprendimento/insegnamento nella prospettiva di **educare cittadini** capaci di imparare per tutto l'arco della loro vita in maniera flessibile e adattabile ai mutevoli e costanti scenari di contesto.

L'alunno, in questo modo, interagendo all'interno della comunità-classe, diventa comunque **protagonista del proprio processo di costruzione delle conoscenze** e l'insegnante opera una mediazione tra l'alunno, con la sua esperienza diretta, e il valore formativo della cultura: **vale a dire tra la psicologia e l'epistemologia**. L'atto educativo assume pertanto le caratteristiche di un processo bipolare integrato, un percorso d'apprendimento/insegnamento in cui **le discipline rappresentano l'aspetto strutturale, mentre i ritmi, gli stili cognitivi, le capacità individuali dell'alunno, ne definiscono l'aspetto psicologico**. Di seguito, si suggerisce una matrice di sintesi



Le molteplici trasformazioni causate dal processo di globalizzazione associate ai progressi che la tecnologia ha indotto nel campo dell'informazione e della comunicazione hanno trovato un evidente riscontro nella **diffusione del multilinguismo e nell'esigenza etica del multiculturalismo** con possibili e significative ricadute nella costruzione di un curricolo verticale dell'educazione linguistica sulla comunicazione. Il confronto delle indicazioni nazionali, delle linee guida, del profilo d'uscita dello studente con i quadri di riferimento INVALSI delle prove standardizzate nazionali di italiano e inglese, analizzato alla luce del contesto ambientale in cui opera l'istituzione scolastica, rappresenta una **fase essenziale proattiva per elaborare collegialmente una condivisa riflessione su di un curricolo verticale integrato tra lingua madre e lingue straniere.**

A compimento di questo intervento sulla progettazione curricolare per competenze chiave, si prospetta, di seguito, all'attenzione del lettore una ipotesi di intervento relativo alle discipline linguistiche di italiano, inglese e seconda lingua comunitaria. La proposta intende rappresentare la finalità della **progressione temporale** delle competenze in un quadro di sintesi costituita da una serie di fattori tra loro interagenti: **strategie ricorsive** degli apprendimenti, **disamina dei nuclei concettuali** delle discipline, **molteplicità delle attività** nelle proposte didattiche, **ambiente di apprendimento differenziato** nei percorsi (individualizzazione e personalizzazione). La proposta di curricolo verticale è strutturata nella descrizione dei risultati di apprendimento declinati attraverso i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola dell'infanzia, della quinta classe della scuola primaria e della terza classe della scuola secondaria<sup>12</sup>.

<b>COMPETENZE CHIAVE EUROPEE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE</b>	<b>COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA</b>	<b>DISCIPLINE AFFERENTI AL CURRICOLO</b>
competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IMPARARE AD IMPARARE</li> <li>• INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI</li> </ul>	TUTTE
competenza in materia di cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COLLABORARE E PARTECIPARE</li> <li>• AGIRE IN MODO AUTONOMO E RESPONSABILE</li> </ul>	TUTTE, in particolare Storia, Cittadinanza e Costituzione e Geografia
competenza alfabetica funzionale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMUNICARE E COMPRENDERE</li> <li>• INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI</li> </ul>	TUTTE, in particolare Italiano e Lingue straniere, Storia, Musica, Ed. Fisica, Arte e immagine, Religione
competenza multilinguistica		
competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali		
competenza digitale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ACQUISIRE ED INTERPRETARE L'INFORMAZIONE</li> </ul>	TUTTE
competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RISOLVERE PROBLEMI</li> </ul>	TUTTE, in particolare Matematica, Scienze, Tecnologia
competenza imprenditoriale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROGETTARE</li> </ul>	TUTTE, in particolare Italiano, Matematica e Tecnologia

<sup>12</sup> Cfr. Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione D.M. n.254 del 04/11/2012. [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)



*Competenza chiave: comunicazione nella madrelingua (Disciplina di riferimento: italiano)*

TITOLO	Al termine della Scuola d'infanzia, il/la bambino/a	Indicatori	Al termine della scuola primaria, l'alunno/a	Al termine della scuola secondaria di 1° grado lo/la studente/essa
<p><b>P</b></p> <p><b>A</b></p> <p><b>R</b></p> <p><b>O</b></p> <p><b>L</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>D</b></p> <p><b>I</b></p> <p><b>A</b></p> <p><b>L</b></p> <p><b>O</b></p> <p><b>G</b></p> <p><b>H</b></p> <p><b>I</b></p> <p><b>L</b></p> <p><b>I</b></p> <p><b>N</b></p> <p><b>G</b></p> <p><b>U</b></p> <p><b>E</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comunica e si esprime correttamente in lingua italiana;</li> <li>➤ Ascolta e comprende discorsi e narrazioni;</li> <li>➤ Racconta e descrive situazioni ed esperienze vissute;</li> <li>➤ Esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura</li> </ul>	<p><i>Ascolto e parlato</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media, cogliendone il senso globale, le informazioni principali e lo scopo;</li> <li>➤ 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;</li> <li>➤ Sviluppa gradualmente abilità funzionali allo studio: individua informazioni utili, le mette in relazione, le sintetizza e le espone;</li> <li>➤ Usa un lessico appropriato e acquisisce un primo nucleo di terminologia specifica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ascolta e comprende testi di vario tipo "diretti" e "trasmessi" dai media, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l'intenzione dell'emittente;</li> <li>➤ Interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche rispettose delle idee altrui e utilizza il dialogo per apprendere informazioni e elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali;</li> <li>➤ Espone oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer, ecc.);</li> <li>➤ Adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate;</li> <li>➤ Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale, di alto uso, di alta disponibilità)</li> </ul>	
		<p><i>Letture</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali e ne individua il senso globale e le informazioni principali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali), li comprende e comincia a costruirne un'interpretazione;</li> <li>➤ Usa manuali delle discipline o testi divulgativi per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti;</li> <li>➤ Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale, di alto uso, di alta disponibilità)</li> </ul>	
		<p><i>Scrittura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre e rielabora testi manipolandoli, completandoli, trasformandoli.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Scrive correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario;</li> <li>➤ Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori;</li> <li>➤ Usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale, di alto uso, di alta disponibilità)</li> </ul>	
		<p><i>Lessico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comprende in brevi testi il significato delle parole non note basandosi sul contesto e sull'intuizione;</li> <li>➤ Arricchisce il proprio patrimonio lessicale attraverso esperienze, ricerche e attività di interazione orale e di lettura;</li> <li>➤ Usa in modo appropriato le parole apprese</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comprende e utilizza in modo appropriato il lessico di base;</li> <li>➤ Arricchisce il proprio patrimonio lessicale attraverso esperienze, ricerche e attività di interazione orale, scritta e di lettura;</li> <li>➤ Usa in modo appropriato le parole apprese;</li> <li>➤ Comprende il significato figurato delle parole apprese</li> </ul>	
		<p><i>Grammatica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 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</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali e utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti</li> </ul>	

*Competenza chiave: comunicazione nelle lingue straniere  
(Discipline di riferimento: Lingua inglese e seconda lingua comunitaria)*

TI TO LO	Al termine della Scuola d'infanzia, il/la bambino/a	Indi cato ri	Al termine della scuola primaria, l'alunno/a	Al termine della scuola secondaria di 1° grado lo/la studente/essa	
				<i>Per la lingua inglese</i> (i traguardi sono riconducibili al Livello A2 del Quadro Comune di riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa)	<i>Per la seconda lingua comunitaria</i> (il francese e/o spagnolo, i traguardi sono riconducibili al Livello A1 del Quadro Comune di riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa)
<b>P A R O L E  D I A L O G H I  L I N G U E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Scopre la presenza di lingue diverse;</li> <li>➤ Comprende le principali forme di cortesia e i termini di un quotidiano;</li> <li>➤ Conosce e riproduce oralmente i numeri, i colori, gli animali, le parti del corpo umano e i componenti della famiglia</li> </ul>	<i>Ascolto</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comprende brevi messaggi orali relativi ad ambiti familiari;</li> <li>➤ Svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dell'insegnante, chiedendo eventualmente spiegazioni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comprende oralmente e per iscritto i punti essenziali di testi in lingua standard su argomenti familiari o di studio che affronta normalmente a scuola e nel tempo libero;</li> <li>➤ Auto valuta le competenze acquisite ed è consapevole del proprio modo di apprendere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari;</li> <li>➤ Stabilisce relazioni tra semplici elementi linguistico-comunicativi e culturali propri delle lingue di studio</li> </ul>
		<i>Parlato</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Descrive oralmente, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati;</li> <li>➤ Interagisce nel gioco;</li> <li>➤ Comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici e di routine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Descrive oralmente, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati;</li> <li>➤ Interagisce nel gioco;</li> <li>➤ Comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici e di routine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comunica oralmente in attività che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali;</li> <li>➤ Chiede spiegazioni, svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dell'insegnante</li> </ul>
		<i>Letture</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comprende brevi messaggi scritti relativi ad ambiti familiari</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Legge semplici testi con diverse strategie adeguate allo scopo;</li> <li>➤ Legge testi informativi e ascolta spiegazioni attinenti a contenuti di studio di altre discipline</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Legge brevi e semplici testi con tecniche adeguate allo scopo</li> </ul>
		<i>Scrittura</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Descrive per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Scrive semplici resoconti e compone brevi lettere o messaggi rivolti a coetanei e familiari</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente</li> </ul>
		<i>Riflessioni lingua</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Individua alcuni elementi culturali e coglie rapporti tra forme linguistiche e usi della lingua straniera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Individua elementi culturali veicolati dalla lingua materna o di scolarizzazione e li confronta con quelli veicolati dalla lingua straniera, senza atteggiamenti di rifiuto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Confronta i risultati conseguiti in lingue diverse e le strategie utilizzate per imparare</li> </ul>

### 3. MONITORAGGIO SISTEMA INTEGRATO DELLE LINGUE IN CAMPANIA. "BUONE PRASSI IN ... AUTONOMIA"

La rilevazione intende raccogliere, in un quadro di sintesi, le molteplici attività svolte e in essere nel triennio 2016/2019 con il duplice scopo di:

1. valorizzare le esperienze compiute
2. promuovere nelle scuole una riflessione sulle potenzialità che il plurilinguismo può fornire in ordine alla cittadinanza responsabile e all'integrazione europea e mondiale.

Le finalità principali che sono state privilegiate per l'analisi dei risultati sono essenzialmente quattro:

- Innovazione metodologica
- Progettazione in team
- Modalità di Condivisione
- Attivazione di percorsi in autonomia

Coerentemente con le finalità descritte, la rilevazione ha avuto la valenza "formativa" come punto di partenza per la riprogettazione e il miglioramento delle prassi e dei contesti. Sono stati considerati due aspetti fondamentali nell'analisi:

- **cultura organizzativa:** la cultura del luogo in cui è condotta l'analisi
- **cultura professionale:** la cultura degli attori che hanno partecipato ai percorsi.

L'indagine è stata rivolta a tutte le scuole della Campania mediante un questionario online. L'adesione era facoltativa. Hanno risposto alla rilevazione 289 istituzioni scolastiche di cui 38 della provincia di Avellino, 21 della provincia di Benevento, 47 della provincia di Caserta, 131 della provincia di Napoli e 52 della provincia di Salerno. La rilevazione è stata effettuata sul triennio 2016/2019. Il questionario online è diviso in varie sezioni.

#### 3.A DATI GENERALI

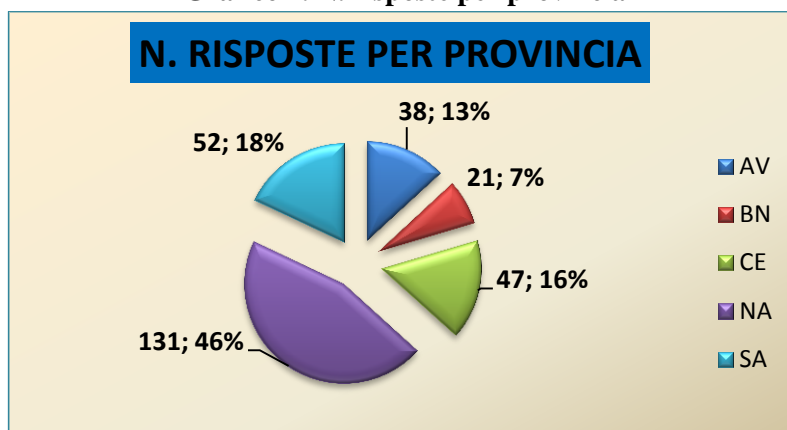
Questa prima parte riporta i risultati generali e i dati sono aggregati per provincia.

Tabella 1. N. risposte per provincia

PROVINCIA	N. RISPOSTE PER PROVINCIA	RAPPORTO N. RISPOSTE PER PROVINCIA	
AV	38	38/73	0,52
BN	21	21/53	0,39
CE	47	47/153	0,30
NA	131	131/514	0,25
SA	52	52/201	0,25

La tabella n. 1 riporta il rapporto del numero di risposte in relazione al numero di istituzioni scolastiche per provincia. Come è possibile notare hanno aderito alla rilevazione per la provincia di Avellino il 52%, per la provincia di Benevento il 39%, per la provincia di Caserta il 30%, per le province di Napoli e Salerno il 25% delle scuole.

Grafico 1. N. risposte per provincia



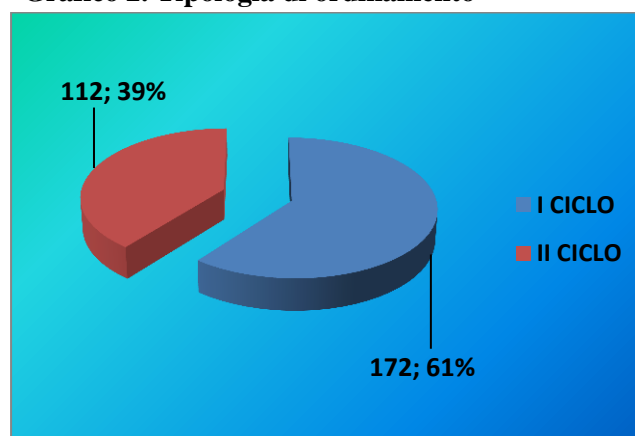
Il numero totale di risposte è 289, che costituisce il campione di riferimento dell'indagine. Di seguito la ripartizione per province del campione:

1. Avellino - numero di risposte 38, circa il 13% delle scuole campionate;
2. Benevento - numero di risposte 21 corrispondente al 7% delle istituzioni scolastiche campionate
3. Caserta - numero di risposte 47 circa il 16% delle scuole campionate;
4. Napoli - numero di risposte 131 circa il 46% delle istituzioni scolastiche campionate;
5. Salerno - numero di risposte 52 corrispondente al 18% delle scuole campionate.

### 3.B TIPOLOGIA DI ORDINAMENTO

Grafico 2. Tipologia di ordinamento

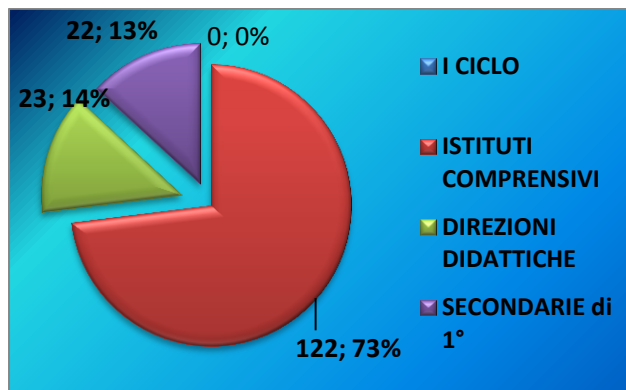
TIPOLOGIA DI ORDINAMENTO	N. RISPOSTE TOTALI
I CICLO	172
II CICLO	112
TOTALE	284



**Tabella 3. I Ciclo**

I CICLO	
ISTITUTI COMPRESIVI	122
DIREZIONI DIDATTICHE	23
SECONDARIE di 1° GRADO	22

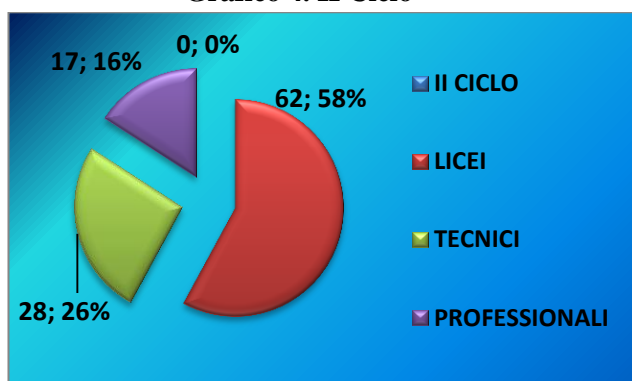
**Grafico 3. I Ciclo**



**Tabella 4. II Ciclo**

II CICLO	
LICEI	62
TECNICI	28
PROFESSIONALI	17

**Grafico 4. II Ciclo**



Dalle tabelle e dai grafici possiamo evidenziare che il 61% delle scuole partecipanti alla rilevazione è del primo ciclo mentre il 39% rappresenta il secondo ciclo. Tra le istituzioni scolastiche del primo ciclo il 73% è costituito dagli istituti comprensivi, il 14% da direzioni didattiche e il 13% da scuole secondarie di primo grado. Per il secondo ciclo emerge che il 58% è rappresentato dai licei, il 26% dagli istituti tecnici e il 16% dagli istituti professionali.

### 3.C TIPOLOGIA DI PROGETTO

In questa sezione verranno analizzati i dati relativi ai progetti:

PON-FSE: PON-FSE in Italia e PON-FSE all'estero.

ERASMUS PLUS (Scuola): Mobilità per l'apprendimento; Partenariati tra scuole; Partenariati strategici; e- Twinning.

**Grafico 5. PON- FSE LINGUE -ITALIA**

PON -FSE IN ITALIA		
ANNO SCOLASTICO	REALIZZATI	NON REALIZZATI
2016/2017	11	24
2017/2018	26	22
2018/2019	42	24

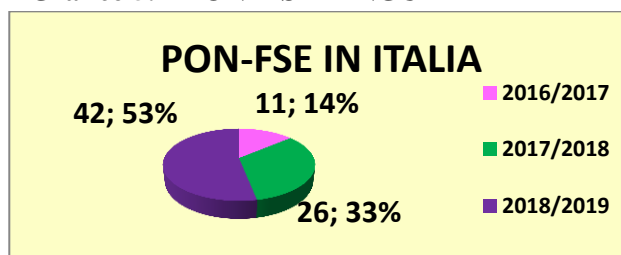
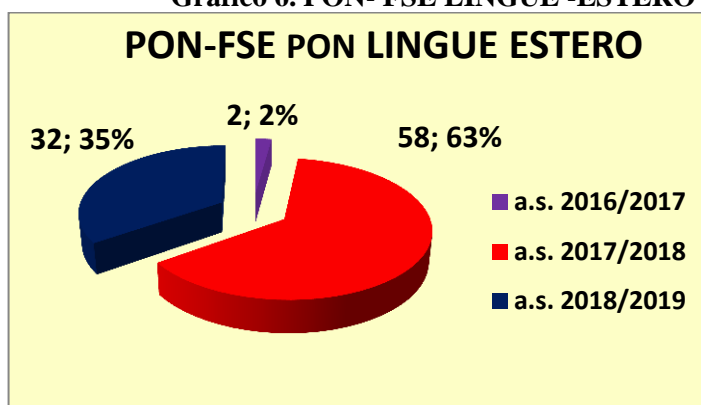


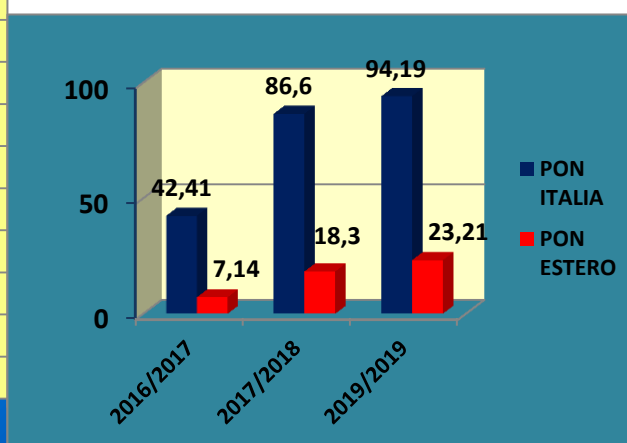
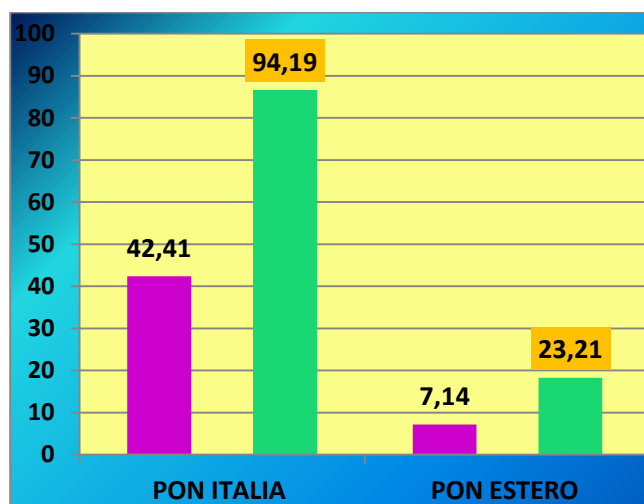
Grafico 6. PON- FSE LINGUE -ESTERO

PON-FSE PON LINGUE ESTERO		
ANNO SCOLASTICO	REALIZZATI	NON REALIZZATI
a.s. 2016/2017	2	84
a.s. 2017/2018	58	48
a.s. 2018/2019	32	87



Dai dati si evince un progressivo aumento della tendenza delle istituzioni scolastiche ad utilizzare le risorse PON FSE, sia in Italia che all'estero, per lo sviluppo e la valorizzazione dell'educazione linguistica e plurilingue.

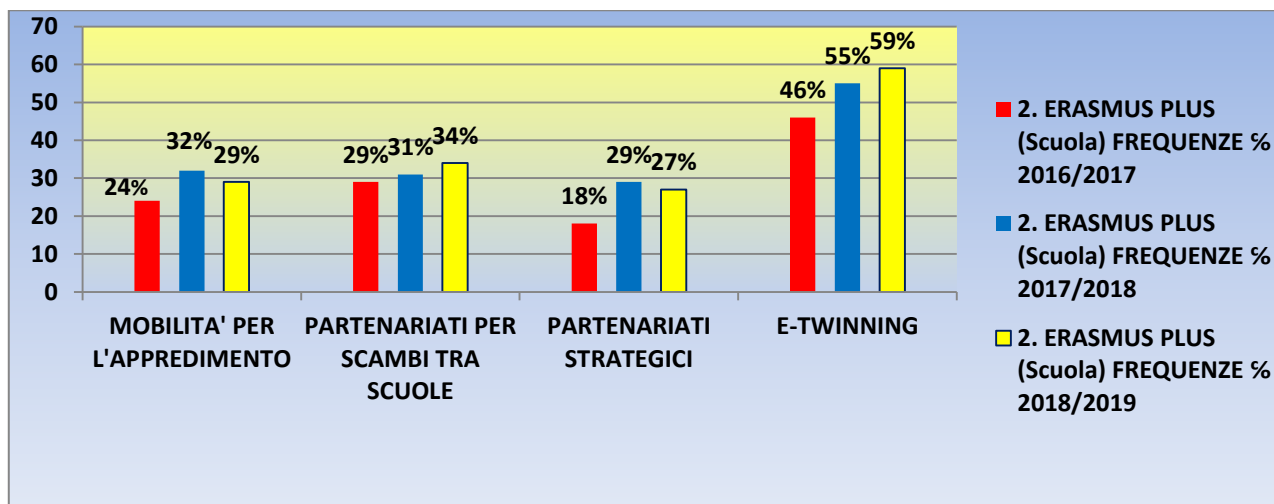
Tipologia di progetto			
1. PON-FSE -LINGUE- PERCENTUALI			
Anno Scolastico	2016/2017	2017/2018	2019/2019
PON ITALIA	42,41	86,6	94,19
PON ESTERO	7,14	18,3	23,21



**In linea con le priorità dell'autorità di gestione del MIUR**, le istituzioni scolastiche hanno realizzato interventi mirati all'attuazione degli obiettivi delineati dalla commissione europea per il consolidamento e lo sviluppo della competenza interculturale sia per percorsi di formazione linguistica che per azioni finalizzate allo scambio culturale. Possiamo notare, infatti, un aumento della partecipazione a percorsi di sviluppo delle competenze linguistiche anche all'estero. Infatti, la percentuale delle risposte passa **dal 7,14%** nell'anno scolastico **2016/2017**, **al 23,21%** nell'anno scolastico **2018/2019**.



ERASMUS PLUS (Scuola) Percentuali %			
	2016/2017	2017/2018	2018/2019
MOBILITA' PER L'APPREDIMENTO	24	32	29
PARTENARIATI PER SCAMBI TRA SCUOLE	29	31	34
PARTENARIATI STRATEGICI	18	29	27
E-TWINNING	46	55	59



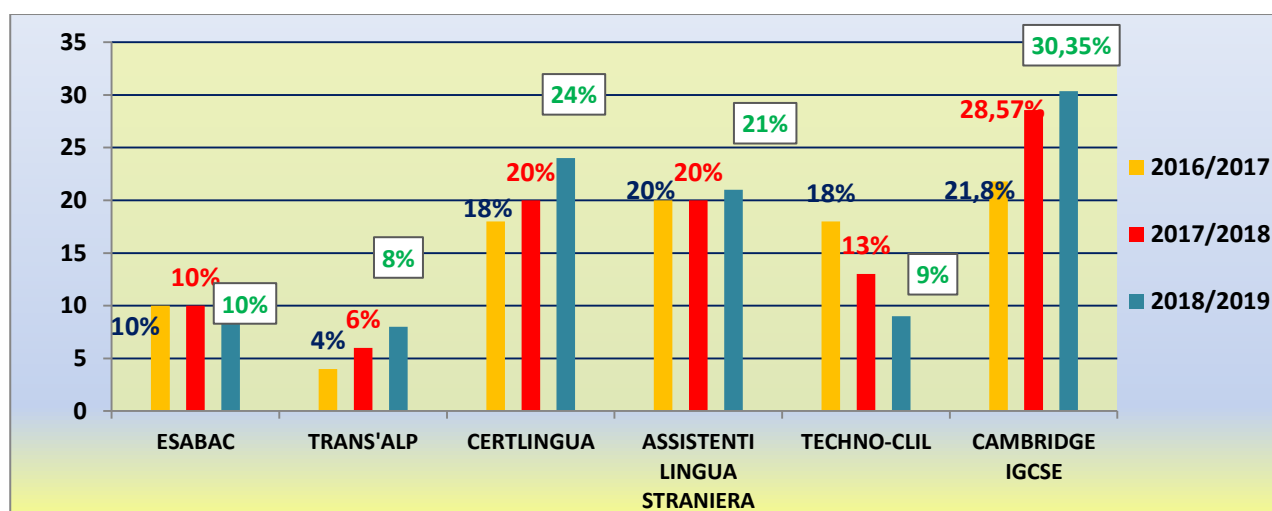
Anche relativamente alla partecipazione ai progetti Erasmus plus è possibile rilevare un aumento progressivo soprattutto in riferimento ai **partenariati strategici e agli scambi tra scuole**. I progetti di cooperazione nel settore istruzione scolastica prevedono la realizzazione di Partenariati strategici tra istituzioni europee per accrescere le competenze professionali, innovare le pratiche educative e la gestione degli istituti scolastici.

### 3.D PROGETTI LINGUE STRANIERE

Questa sezione analizza e descrive i risultati della rilevazione in merito ai progetti **MIUR-USR-INDIRE- PROGETTI DI ECCELLENZA NELLE LINGUE STRANIERE** (Esabac; Trans'Alp; Certilingua; Assistenti di lingua straniera; Techno CLIL; Cambridge IGCSE).

3.MIUR-USR-INDIRE- progetti di eccellenza nelle lingue straniere - FREQUENZE %			
Progetti di eccellenza	2016/2017	2017/2018	2018/2019
ESABAC	10	10	10
TRANS'ALP	4	6	8
CERTLINGUE	18	20	24
ASSISTENTI LINGUA STRANIERA	20	20	21
TECHNO-CLIL	18	13	9
CAMBRIDGE IGCSE	21,8	28,57	30,35

## PROGETTI DI ECCELLENZA NELLE LINGUE STRANIERE



La partecipazione crescente a progetti di eccellenza coordinati dal MIUR, dagli UU. SS. RR. e dall'INDIRE evidenzia uno sviluppo e un consolidamento nelle scuole di una **didattica integrata delle lingue**. Si evidenzia che i dati relativi ad alcuni percorsi (Esabac, Certilingua, Assistenti di lingua straniera) sono incompleti poiché non tutte le istituzioni scolastiche aderenti ai progetti hanno partecipato alla rilevazione.<sup>13</sup>

### 3.E PROGETTI IN AUTONOMIA

I progetti realizzati “in autonomia” dalle istituzioni scolastiche comprendono due sezioni:

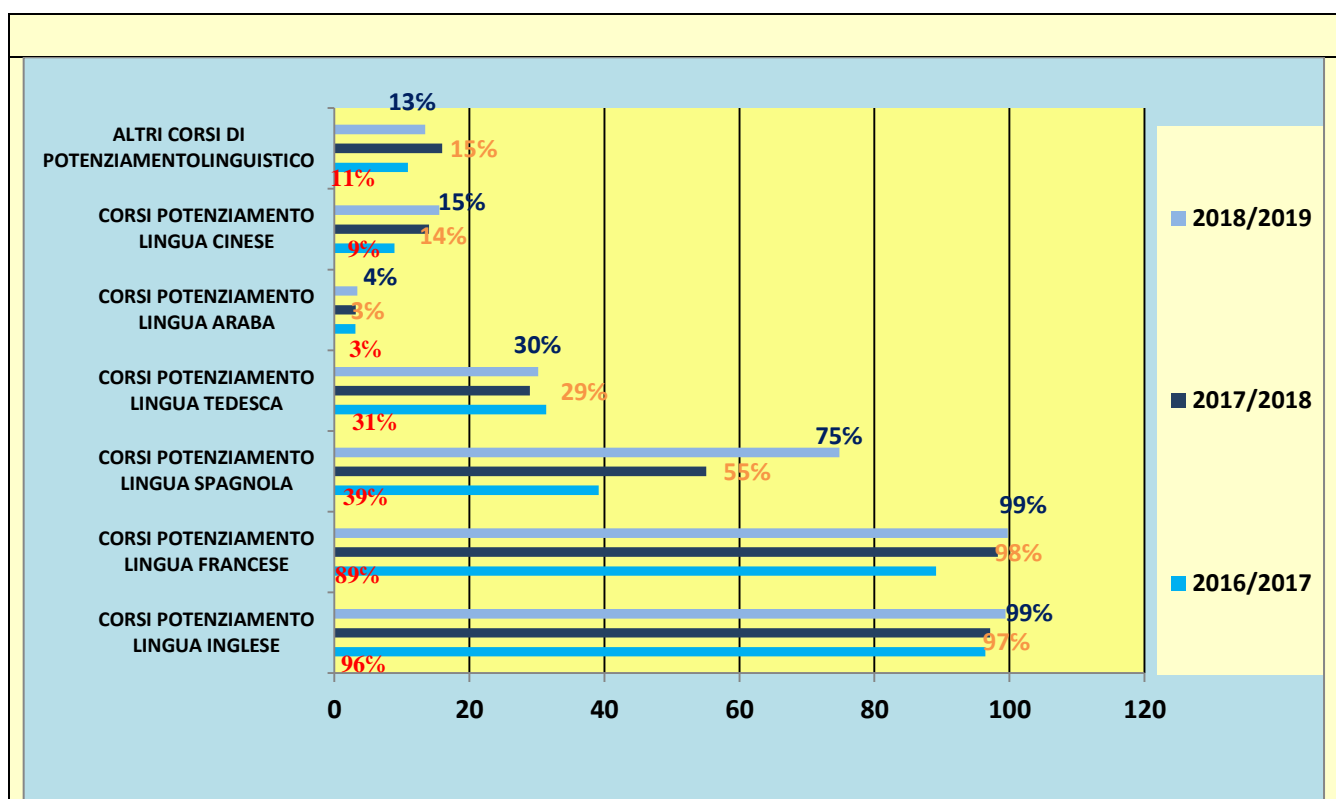
1. **Progetti di ampliamento, arricchimento e miglioramento dell'offerta formativa per le lingue straniere, che comprendono i percorsi di potenziamento delle lingue e i percorsi finalizzati alle certificazioni linguistiche;**
2. **Progetti di ampliamento, arricchimento e miglioramento dell'offerta formativa per il multiculturalismo e il plurilinguismo, che comprendono percorsi formativi relativi a scambi culturali; intercultura; CLIL; italiano come L2; potenziamento lingua madre.**

Progetti di ampliamento, di arricchimento e di miglioramento dell' Offerta Formativa per le lingue straniere-Percentuali %			
	2016/2017	2017/2018	2018/2019
CORSI POTENZIAMENTO LINGUA INGLESE	96%	97%	99%
CORSI POTENZIAMENTO LINGUA FRANCESE	89%	98%	99%

<sup>13</sup> Per ulteriori approfondimenti si rimanda al Dossier SILC Il sistema integrato delle lingue in Campania. Opportunità culturale e Cittadinanza europea.

<http://www.campania.istruzione.it/allegati/2018/DOSSIER%20SILC%20versione%20definitiva.pdf>

<b>CORSI POTENZIAMENTO LINGUA SPAGNOLA</b>	<b>39%</b>	<b>55%</b>	<b>75%</b>
<b>CORSI POTENZIAMENTO LINGUA TEDESCA</b>	<b>31%</b>	<b>27%</b>	<b>31%</b>
<b>CORSI POTENZIAMENTO LINGUA ARABA</b>	<b>3%</b>	<b>3 %</b>	<b>4%</b>
<b>CORSI POTENZIAMENTO LINGUA CINESE</b>	<b>9%</b>	<b>14%</b>	<b>15%</b>
<b>ALTRI CORSI DI POTENZIAMENTO LINGUISTICO</b>	<b>11%</b>	<b>15%</b>	<b>13%</b>

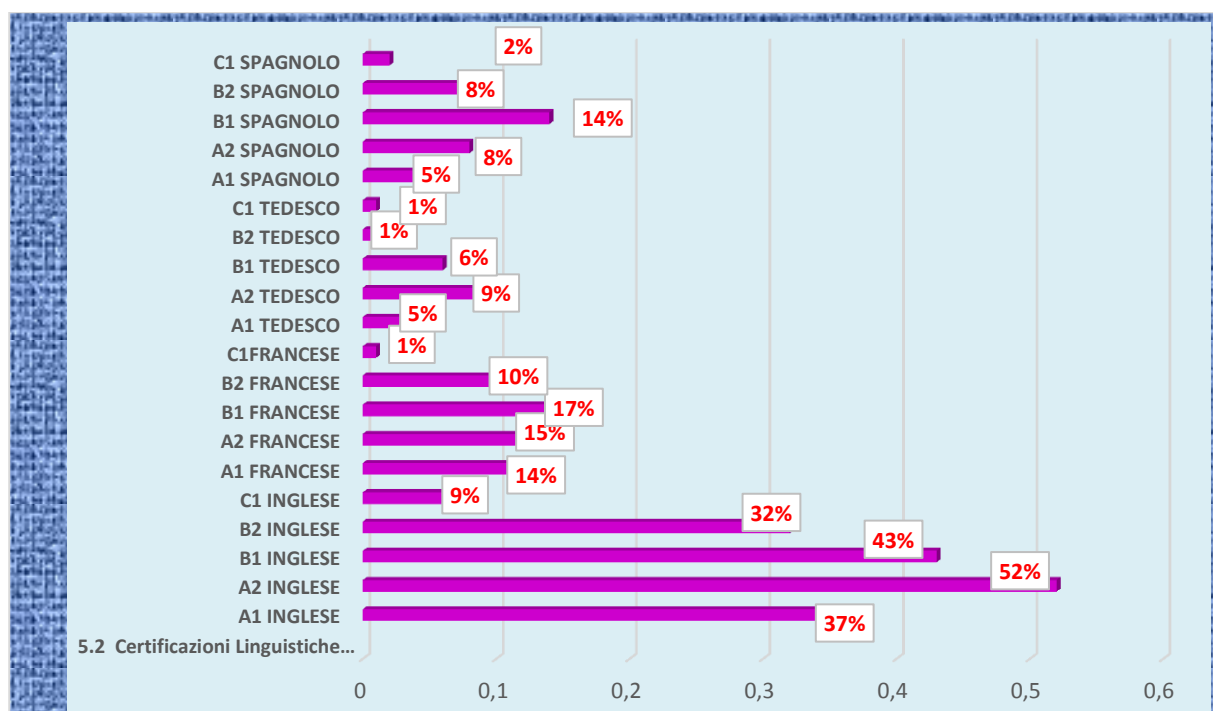


La lettura dei dati in senso diacronico consente di confermare:

**uno standard elevato** per la lingua inglese (97,3%), **un incremento apprezzabile** per la lingua francese (+11,24%) e **consistente** per lo spagnolo (+92,31%), **un livello medio-basso ma sostenibile** per il tedesco, **un incremento significativo** per il cinese (+66,67%) e **un timido avvio** per la lingua araba; per le altre lingue, la variabilità dei risultati è tale che esse sono state aggregate in una sola voce che fa registrare comunque un **discreto valore medio del 13% complessivo**

### 3.F CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE

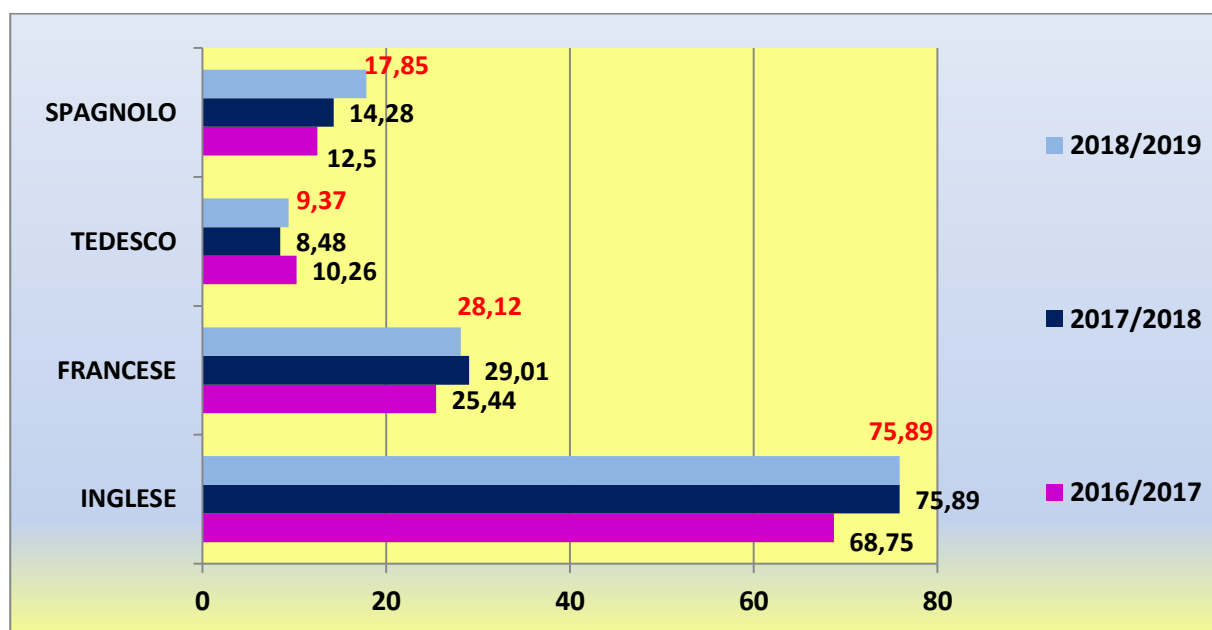
Certificazioni Linguistiche (alunni) nel triennio 2016-2019 Dati aggregati per livelli di certificazione in %	
A1 INGLESE	37%
A2 INGLESE	52%
B1 INGLESE	43%
B2 INGLESE	32%
C1 INGLESE	9%
A1 FRANCESE	14%
A2 FRANCESE	15%
B1 FRANCESE	17%
B2 FRANCESE	10%
C1 FRANCESE	4%
A1 TEDESCO	5%
A2 TEDESCO	9%
B1 TEDESCO	6%
B2 TEDESCO	7%
C1 TEDESCO	7%
A1 SPAGNOLO	5%
A2 SPAGNOLO	8%
B1 SPAGNOLO	14%
B2 SPAGNOLO	8%
C1 SPAGNOLO	2%



I grafici riportano le percentuali di conseguimento per gli alunni delle certificazioni in corrispondenza dei livelli previsti dal QCER. La lingua inglese fa registrare una percentuale maggiore di certificazioni per tutti i livelli, seguita dal francese, mentre si nota un calo per le certificazioni di lingua tedesca ed un aumento progressivo per il conseguimento di certificazioni linguistiche in spagnolo.

**Percorsi finalizzati alle Certificazioni Linguistiche.  
Dati aggregati per Livelli di certificazione e Lingue straniere**

TOTALE CERTIFICAZIONI per Anno Scolastico	2016/2017	2017/2018	2018/2019
INGLESE	68,75	75,89	75,89
FRANCESE	25,44	29,01	28,12
TEDESCO	10,26	8,48	9,37
SPAGNOLO	12,5	14,28	17,85



L'attenzione sempre maggiore alla didattica delle lingue è evidenziata anche dal notevole aumento delle certificazioni linguistiche conseguite dagli studenti che nel triennio di riferimento, dal 2016 al 2019, fanno registrare:

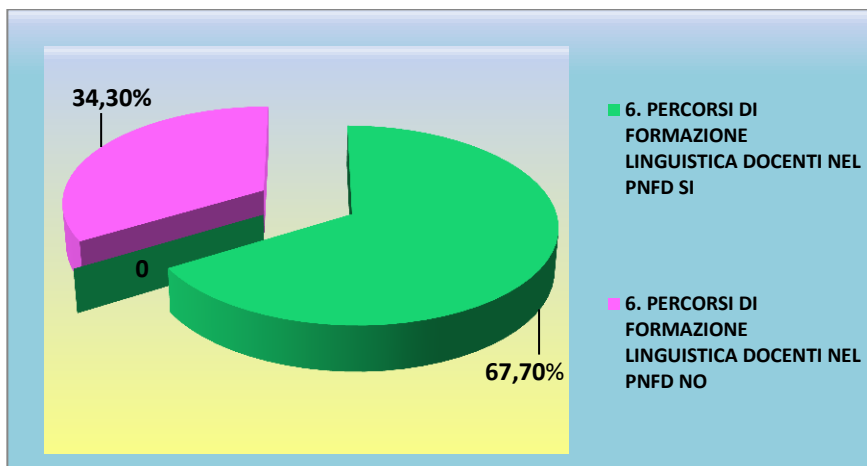
- a) un aumento del 5,35% per lo spagnolo con un incremento del 42,80%;
- b) una diminuzione dell'1% per il tedesco corrispondente ad un decremento dell'8,67%;
- c) un aumento del 2,68% per la lingua francese corrispondente ad un incremento del 10,35%;
- d) un aumento del 7,14% per la lingua inglese con un incremento del 10,39%.

I dati tendono a confermare la tendenza già registrata in un precedente lavoro del 2015 <sup>14</sup>

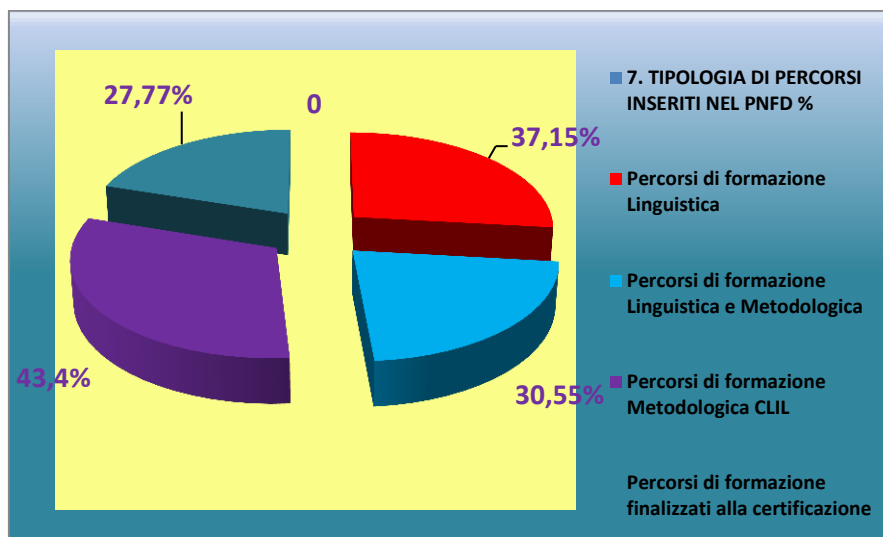
<sup>14</sup> Cfr B. Jörimann Vancheri, "La didattica integrata delle lingue tra italiano e lingue seconde" p. 229-234, in AA.VV. *La didattica dell'italiano*, Crusca Scuola, 2015

### 3.G FORMAZIONE & CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE DEI DOCENTI

PERCORSI DI FORMAZIONE LINGUISTICA PER DOCENTI NEL PNFD	
SI	NO
67,70%	34,30%



TIPOLOGIA DI PERCORSI INSERITI NEL PNFD	
Percentuali %	
Percorsi di formazione Linguistica	37,15%
Percorsi di formazione Linguistica e Metodologica	30,55%
Percorsi di formazione Metodologica CLIL	43,4%
Percorsi di formazione finalizzati alla certificazione	27,77%

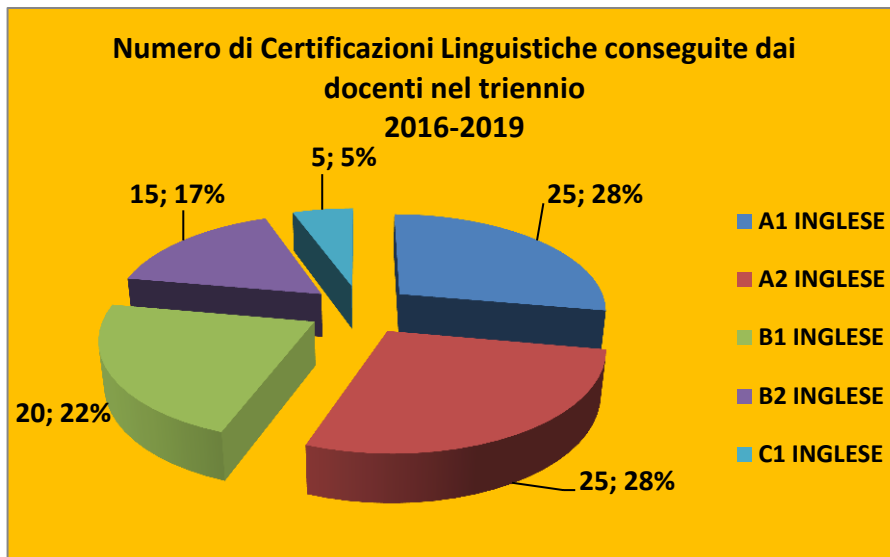


L'attenzione maggiore alla didattica delle lingue è confermata anche dall'inserimento nel Piano nazionale della Formazione dei docenti, nel triennio di riferimento, di percorsi di formazione linguistica (37,15%), di formazione linguistica e metodologica (30,55%), di formazione metodologica CLIL (43,4%), di formazione linguistica finalizzata alla certificazione (27,77%). L'aumento della frequenza di percorsi formativi linguistici e metodologici è da collegare all'incremento degli **scambi interculturali** e dei percorsi in grado di rafforzare la **mobilità internazionale**. La metodologia CLIL è in sensibile crescita e deve essere attentamente valutata con una politica scolastica che miri a consentire un maggiore coinvolgimento dei docenti.



**Numero di Certificazioni Linguistiche conseguite dai docenti nel triennio 2016-2019**

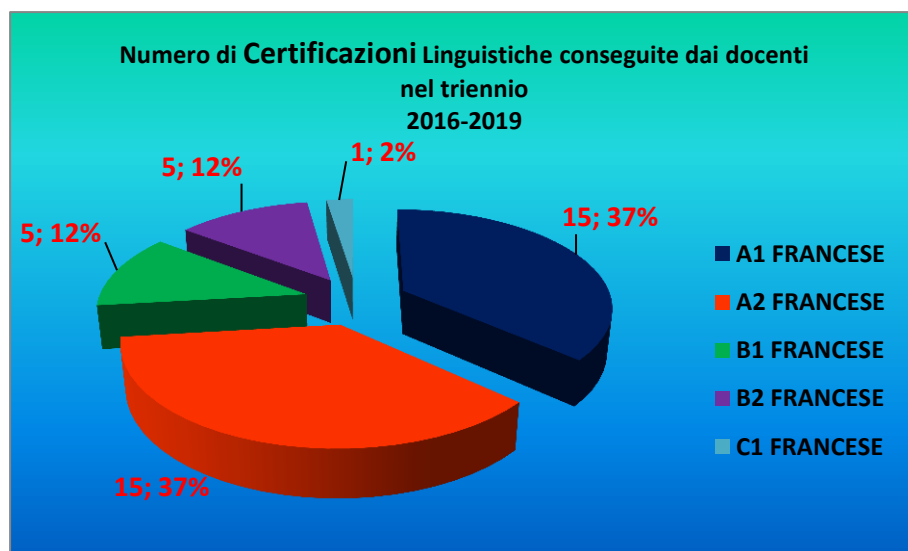
LIVELLI	N. DOCENTI
A1 INGLESE	25
A2 INGLESE	25
B1 INGLESE	20
B2 INGLESE	15
C1 INGLESE	5



Come è possibile notare, il numero di certificazioni conseguite per la lingua inglese, dai docenti partecipanti ai percorsi nel triennio 2016/2019, è **abbastanza elevato**. Circa il 28% dei docenti per i livelli A1 e A2; Il 22% dei docenti per il livello B1, il 17% dei docenti risulta aver conseguito la certificazione di livello B2 ed infine il 5% ha conseguito la certificazione C1.

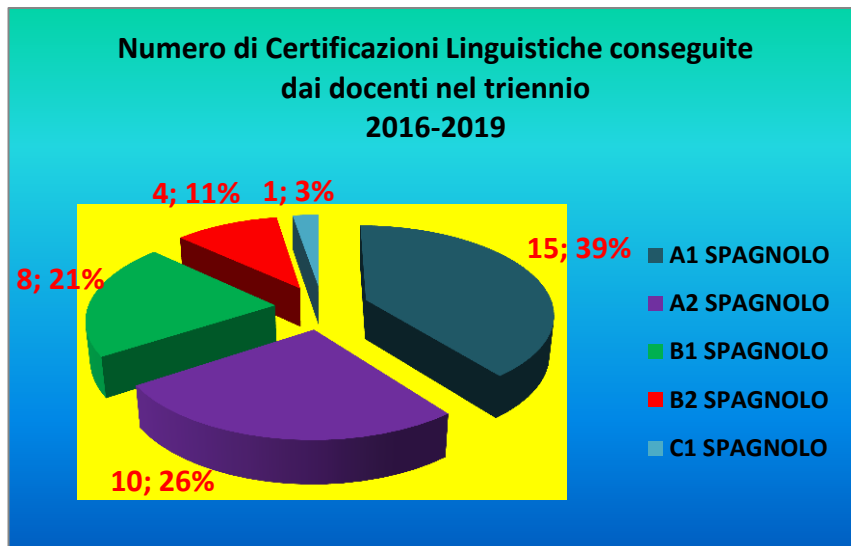
**Numero di Certificazioni Linguistiche conseguite dai docenti nel triennio 2016-2019**

LIVELLI	N. DOCENTI
A1 FRANCESE	15
A2 FRANCESE	15
B1 FRANCESE	5
B2 FRANCESE	5
C1 FRANCESE	1



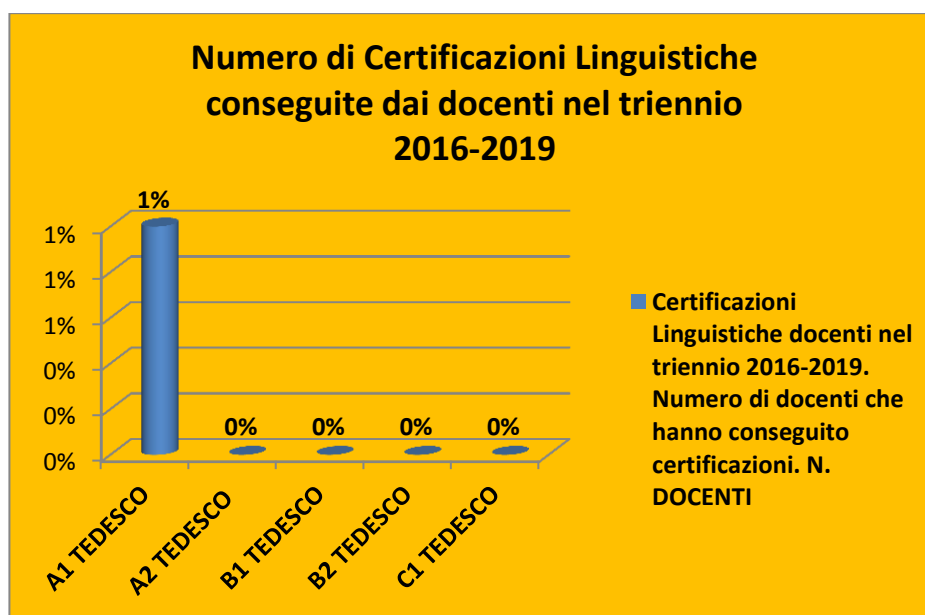
Come è possibile notare, il numero di certificazioni conseguite per la lingua francese, dai docenti partecipanti ai percorsi nel triennio 2016/2019, è **abbastanza stabile**. Circa il 37% dei docenti per i livelli A1 e A2; Il 12% dei docenti per il livello B1 e B2 ed infine il 2% ha conseguito la certificazione C1.

Numero di Certificazioni Linguistiche conseguite dai docenti nel triennio 2016-2019	
LIVELLI	N. DOCENTI
A1 SPAGNOLO	15
A2 SPAGNOLO	10
B1 SPAGNOLO	8
B2 SPAGNOLO	4
C1 SPAGNOLO	1



Come è possibile notare, il numero di certificazioni conseguite per la lingua spagnola, dai docenti partecipanti ai percorsi nel triennio 2016/2019, è **in progressivo aumento**. Circa il 39% dei docenti per i livelli A1, il 26% dei docenti partecipanti ai percorsi risulta aver conseguito il livello A2; Il 21% dei docenti il livello B1, l'11% il livello B2 ed infine il 3% ha conseguito la certificazione C1.

Numero di Certificazioni Linguistiche conseguite dai docenti nel triennio 2016-2019	
LIVELLI	N. DOCENTI
A1 TEDESCO	1%
A2 TEDESCO	0%
B1 TEDESCO	0%
B2 TEDESCO	0%
C1 TEDESCO	0%



Come è possibile notare, il numero di certificazioni conseguite per la lingua tedesca, dai docenti partecipanti ai percorsi nel triennio 2016/2019, è **abbastanza esigua**. Solo l'1% dei docenti ed esclusivamente per il livello A1 ha conseguito la certificazione.

### 3.H PROGETTI REALIZZATI IN AUTONOMIA

I progetti realizzati “in autonomia” dalle istituzioni scolastiche sono:

1. Progetti di ampliamento, arricchimento e miglioramento dell’offerta formativa per le lingue straniere, che comprendono i percorsi di potenziamento delle lingue e i percorsi finalizzati alle certificazioni linguistiche (**livello di diversificazione linguistica per competenze plurilingue**);
2. Progetti di ampliamento, arricchimento e miglioramento dell’offerta formativa per il multiculturalismo e il plurilinguismo, che comprendono percorsi formativi relativi a scambi culturali; intercultura; CLIL; italiano come L2; potenziamento lingua madre (**livello di identità culturale per competenze europee di cittadinanza**).

La sezione relativa ai progetti di ampliamento, di arricchimento e di miglioramento dell’offerta formativa descrive ed analizza anche i risultati della rilevazione in merito alla pianificazione e all’attuazione dei percorsi nel triennio 2016/2019.

In particolare, sono stati rilevati dati sul:

1. Numero alunni coinvolti
2. Numero docenti coinvolti
3. Tipologia di fondi utilizzati nel triennio di riferimento
4. Soggetti coinvolti nell’attuazione dei progetti
5. Organizzazione oraria
6. Numero ore impegnate
7. Metodologie utilizzate
8. Tipologia di progetto: progetto di singola scuola, progetto di accordo di rete, progetto di partenariato.
9. Tipologia di soggetti coinvolti

Sono stati individuati anche alcuni indicatori di qualità quali il livello di partecipazione/coinvolgimento degli alunni, il livello di partecipazione/coinvolgimento delle famiglie, il livello di qualità della condivisione degli altri docenti alle finalità del progetto. Inoltre l’indagine ha ritenuto opportuno evidenziare le principali modalità di condivisione delle attività progettuali.

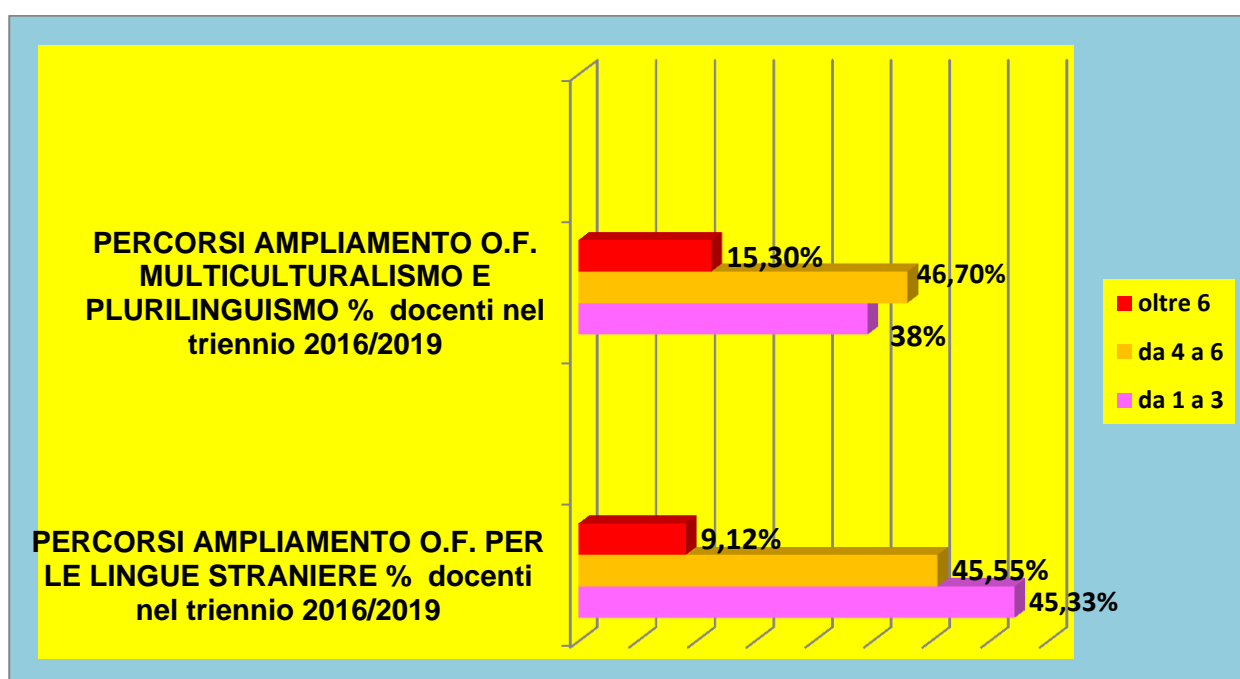
Infine, il questionario ha previsto una domanda aperta per dare la possibilità alle istituzioni scolastiche di **descrivere l’esperienza** evidenziando così gli aspetti lessicali relativi all’originalità dei progetti (**livello di singolarità e originalità espositiva**).

L'analisi della domanda aperta ha contemplato l'uso della tecnica della **word frequency analysis**. La word frequency permette di effettuare l'analisi statistica di un testo. Si possono per esempio estrapolare le **parole chiave più frequenti** nel testo per capire quali sono le co-occorrenze che utilizza, oppure quale è la **keyword density** cioè il tasso di concentrazione (espresso sulla frequenza con cui una data parola-chiave viene ripetuta all'interno del testo).

### 3 I INDICATORI QUANTITATIVI

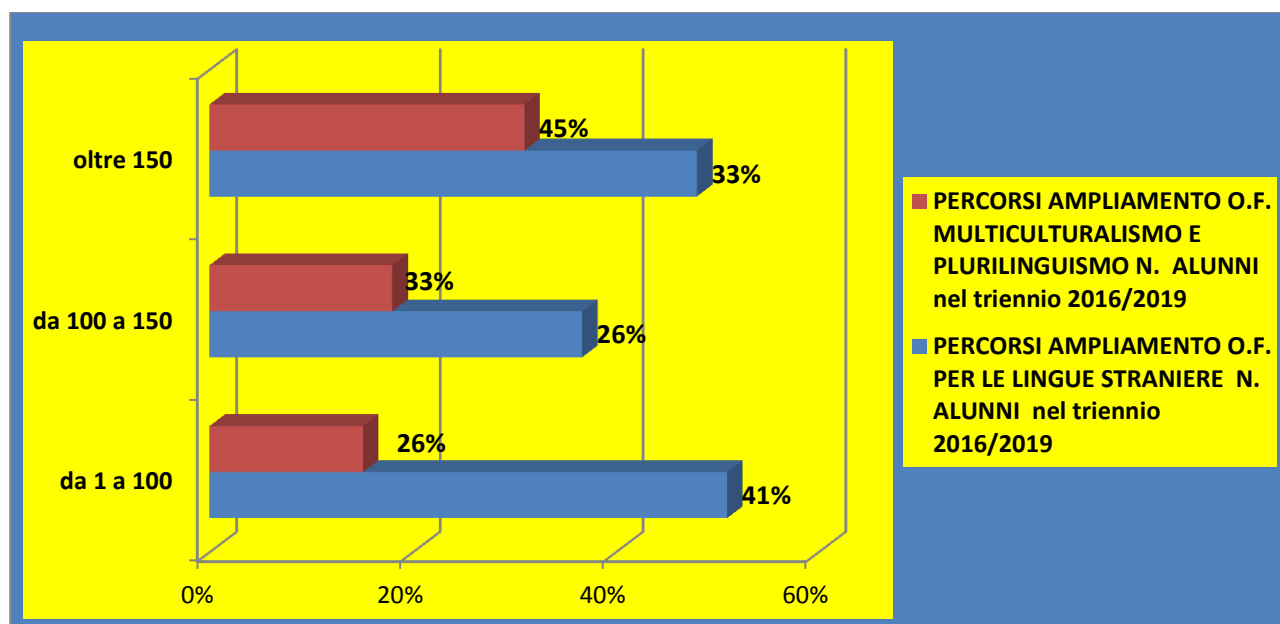
#### DATI DI PARTECIPAZIONE

Numero docenti coinvolti nei percorsi triennio 2016/2019			
	da 1 a 3	da 4 a 6	oltre 6
PERCORSI AMPLIAMENTO O.F. PER LE LINGUE STRANIERE % docenti nel triennio 2016/2019	45,33%	45,55%	9,12%
PERCORSI AMPLIAMENTO O.F. MULTICULTURALISMO E PLURILINGUISMO % docenti nel triennio 2016/2019	38%	46,70%	15,30%



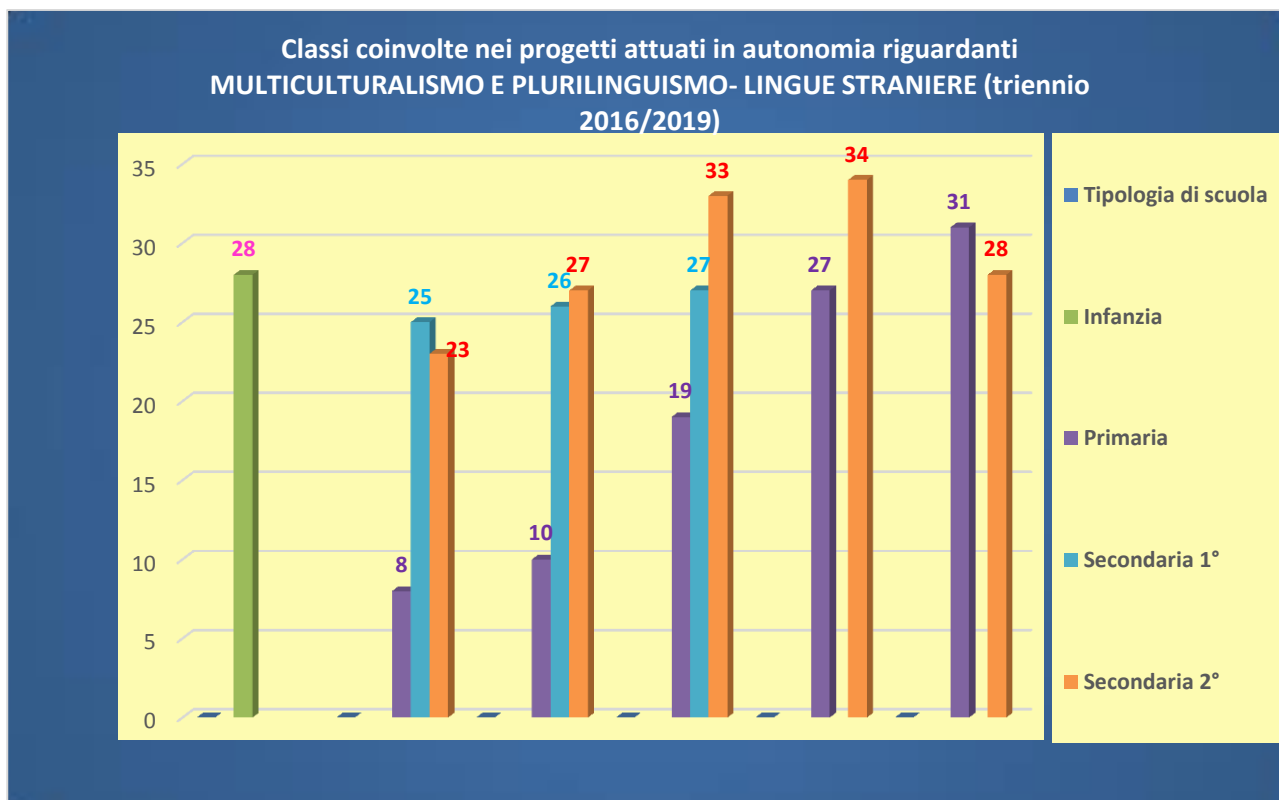
Relativamente al numero dei docenti coinvolti nei progetti di multiculturalismo e plurilinguismo il 38% delle scuole ha utilizzato da 1 a 3 docenti; il 46,70% da 4 a 6 docenti e il 15,30% oltre 6 docenti. Per i percorsi relativi alle Lingue straniere, il 45,33% delle scuole ha utilizzato da 1 a 3 docenti, il 45,55% da 4 a 6 docenti e il 9,12% ha coinvolto oltre 6 docenti.

<b>NUMERO ALUNNI COINVOLTI NEI PERCORSI TRIENNIO 2016/2019</b>			
	<b>da 1 a 100</b>	<b>da 100 a 150</b>	<b>oltre 150</b>
<b>PERCORSI AMPLIAMENTO O.F. PER LE LINGUE STRANIERE % ALUNNI nel triennio 2016/2019</b>	<b>41%</b>	<b>33%</b>	<b>26%</b>
<b>PERCORSI AMPLIAMENTO O.F. MULTICULTURALISMO E PLURILINGUISMO % ALUNNI nel triennio 2016/2019</b>	<b>45%</b>	<b>24%</b>	<b>31%</b>



La maggior parte delle istituzioni scolastiche ha coinvolto relativamente ai percorsi di multiculturalismo e plurilinguismo per il 45% da 1 a 100 alunni; per il 24% da 100 a 150 alunni e per il 31% oltre 150 alunni. Per i percorsi di lingua straniera le scuole hanno dichiarato di aver coinvolto per il 41% da 1 a 100 alunni, per il 33% da 100 a 150 alunni e per il 26% oltre 150 alunni.

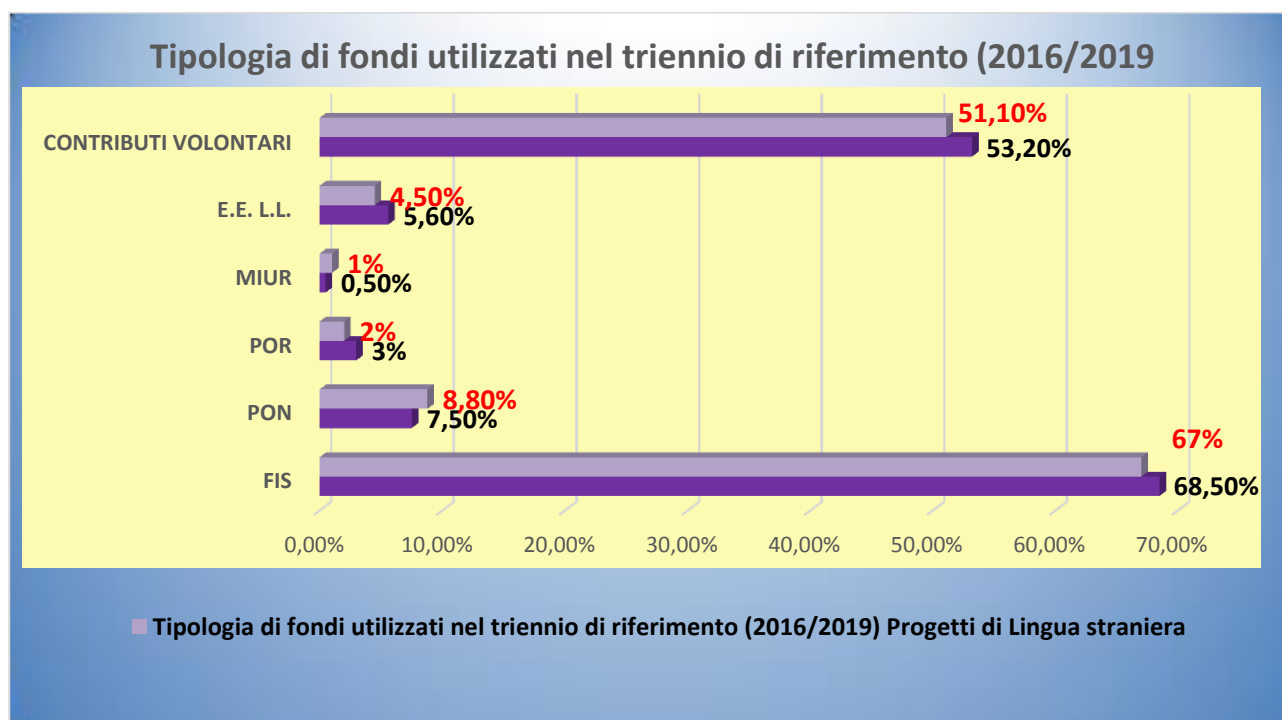
Classi coinvolte nei progetti attuati in autonomia riguardanti MULTICULTURALISMO E PLURILINGUISMO- LINGUE STRANIERE (triennio 2016/2019)						
Tipologia di scuola	SEZIONI 4/5 anni	CLASSI PRIME	CLASSI SECONDE	CLASSI TERZE	CLASSI QUARTE	CLASSI QUINTE
Infanzia	28	_____	_____	_____	_____	_____
Primaria	_____	8	10	19	27	31
Secondaria 1°	_____	25	26	27	_____	_____
Secondaria 2°	_____	23	27	33	34	28



La maggior parte delle classi partecipanti, sia ai progetti di multiculturalismo che ai progetti di lingua straniera, risulta della scuola secondaria di secondo grado e le classi finali della scuola primaria e secondaria di primo grado.

## DATI AMMINISTRATIVO-CONTABILI

Fondi	FIS	PON	POR	MIUR	E.E. L.L.	CONTRIBUTI VOLONTARI
Tipologia di fondi utilizzati nel triennio 2016/2019 Progetti di Multiculturalismo e di Plurilinguismo	68,50%	7,50%	3,0%	0,50%	5,60%	53,20%
Tipologia di fondi utilizzati nel triennio 2016/2019 Progetti di Lingua straniera	67,0%	8,80%	2,0%	1,0%	4,50%	51,10%

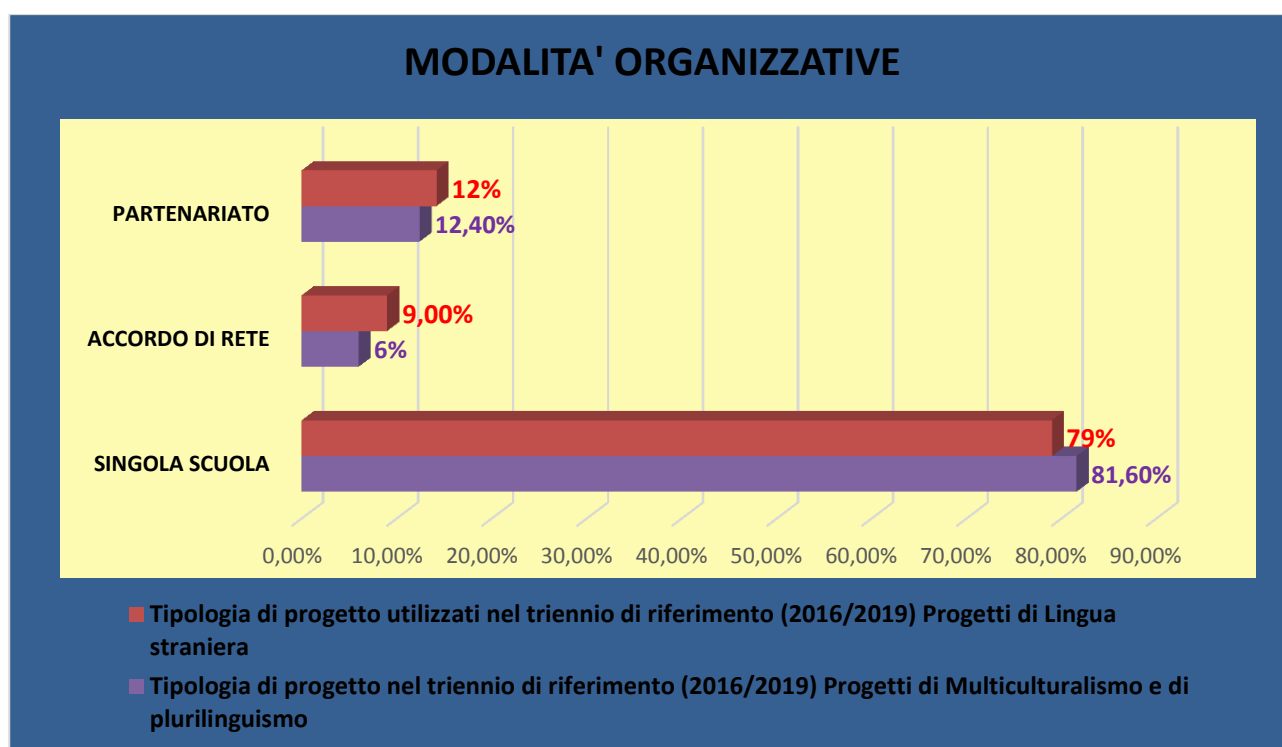


I dati indicano che per la realizzazione dei progetti di ampliamento e di arricchimento dell'offerta formativa, sia per i progetti di multiculturalismo che per i percorsi di lingua straniera, sono stati utilizzati per il 67% - 68,50% **fondi FIS** e per il 53,20%-51% il **contributo volontario** delle famiglie. Solo una piccola percentuale, che va dal 8% al 5%, utilizza **altri finanziamenti** (PON-POR- MIUR-EE.LL.). Un dato che fa riflettere in ordine alle modalità interne ed esterne che le scuole mettono in atto per finanziare la progettualità e che, da un lato, potrebbe essere attribuita al disagio di non avere uno staff interno pronto a cogliere le opportunità dei fondi europei, dall'altro lato, quello di una procedura complessa per il reperimento dei fondi e contemporaneamente una difficoltà a creare sinergie tra scuole e altre istituzioni territoriali per ottimizzare il processo collegato ad una progettazione che non prevede impegni di spesa se non successivamente al finanziamento stesso.



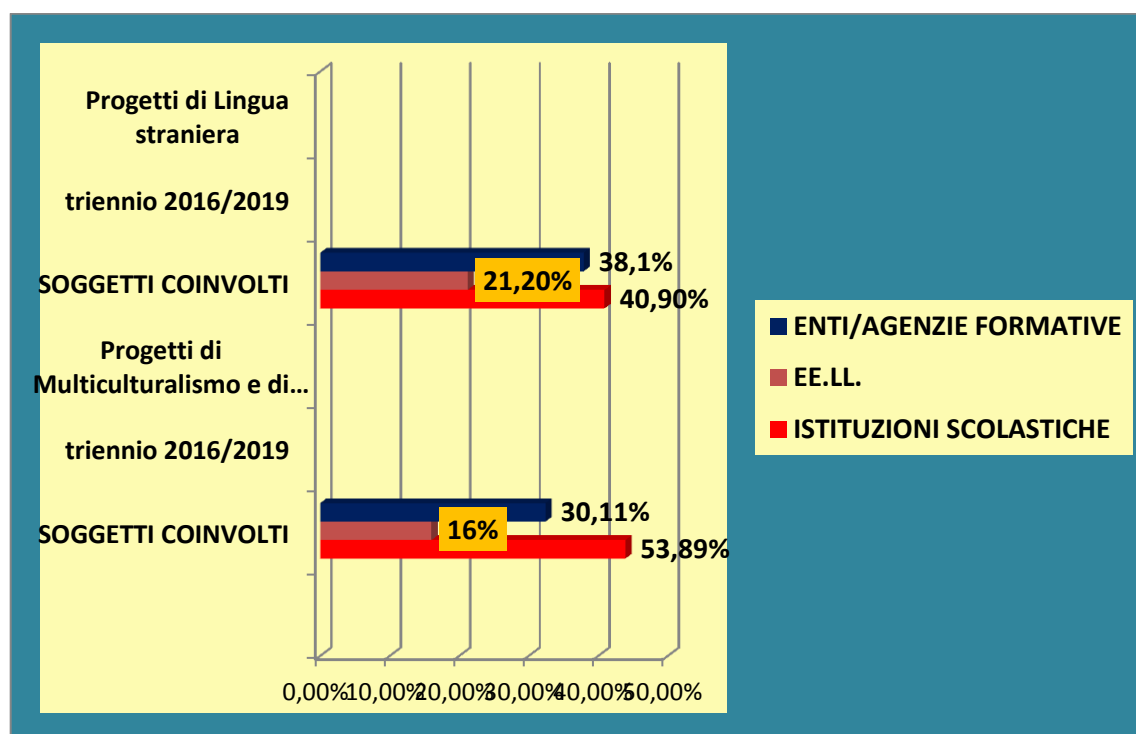
## DATI ORGANIZZATIVI

MODALITA' ORGANIZZATIVE	SINGOLA SCUOLA	ACCORDO DI RETE	PARTENARIATO
Tipologia di progetto triennio 2016/2019 Progetti di Multiculturalismo e di Plurilinguismo	81,60%	6,00%	12,40%
Tipologia di progetto triennio 2016/2019 Progetti di Lingua straniera	79,00%	9,00%	12,00%



I progetti di ampliamento e di arricchimento sia per le lingue straniere che per i percorsi di multiculturalismo e plurilinguismo sono per la maggior parte realizzati dalle scuole (81,60% - 79%) in modalità singola. Il 12,00% dichiara di aver costituito partenariati, solo il 6,00% e il 9,00% hanno istituito accordi di rete. Il dato sembra confermare quello precedente circa le difficoltà delle scuole a cercare nel territorio di riferimento la disponibilità alla collaborazione con altre realtà scolastiche (accordi di rete) e non (partenariati, associazione temporanee di scopo).

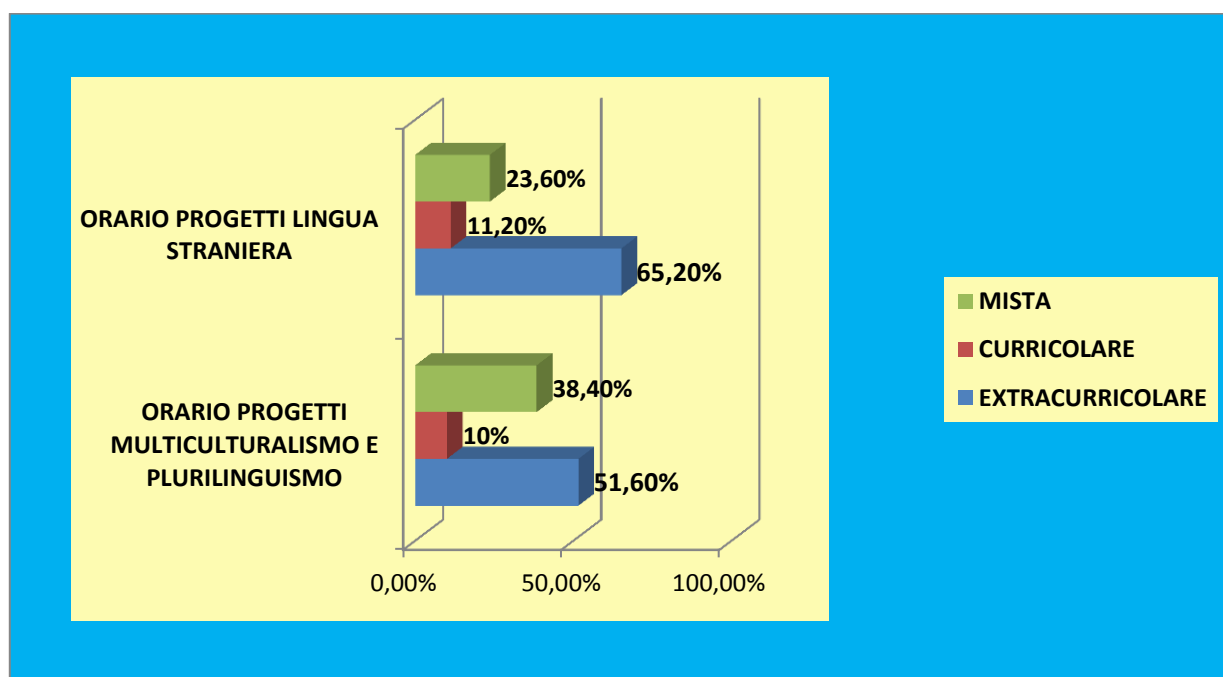
SOGGETTI COINVOLTI NELLE RETI	ISTITUZIONI SCOLASTICHE	EE.LL.	ENTI/AGENZIE FORMATIVE
<b>SOGGETTI COINVOLTI</b> triennio 2016/2019 Progetti di Multiculturalismo e di Plurilinguismo	53,89%	16%	30,11%
<b>SOGGETTI COINVOLTI</b> triennio 2016/2019 Progetti di Lingua straniera	40,90%	21,20%	38,1%



Il dato sembra confermare che le scuole hanno ancora difficoltà all'apertura verso il territorio di riferimento, indispensabile per la costruzione di una comunità educante. I soggetti coinvolti nei progetti sono soprattutto altre istituzioni scolastiche (53%-40%); gli enti e le agenzie formative sono inseriti nella progettazione e nella realizzazione con una percentuale che va dal 30% al 38% circa. Gli Enti locali partecipano in minima percentuale rispetto ai soggetti precedenti (16%-21%).

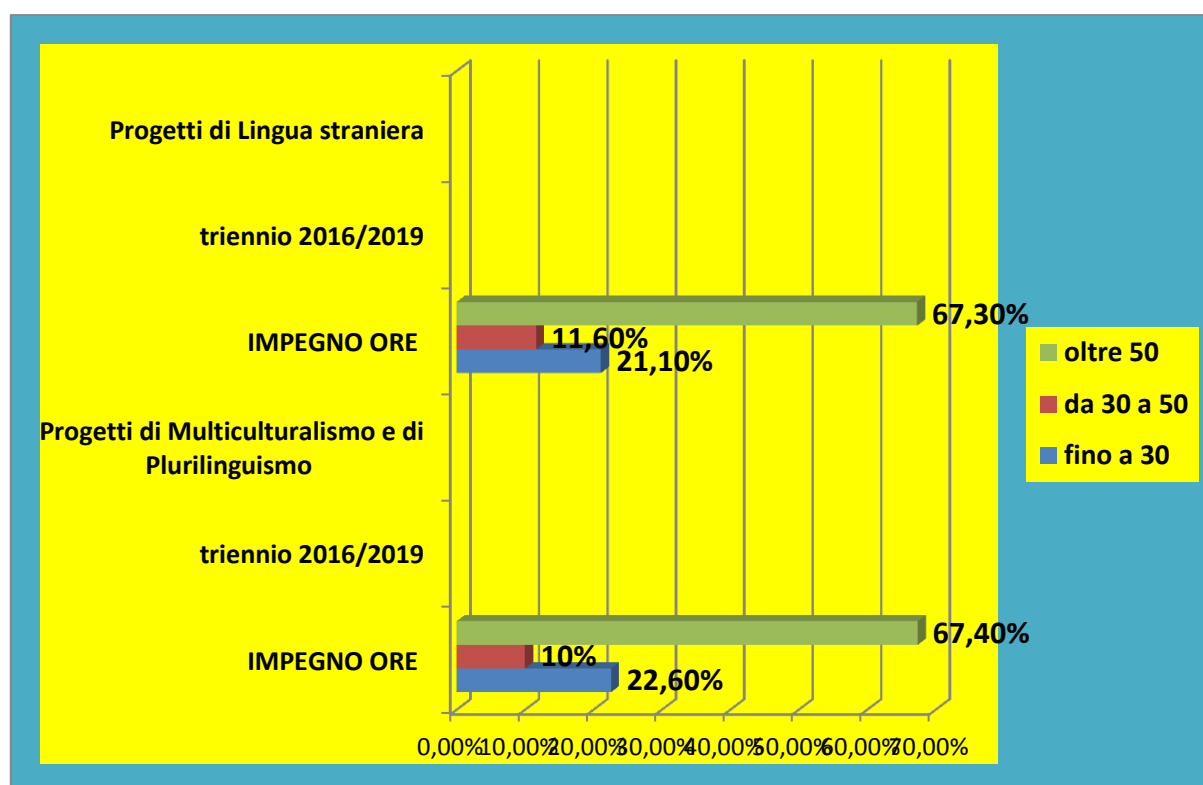
### 3.L INDICATORI QUANTO-QUALITATIVI

ORGANIZZAZIONE ORARIA	EXTRACURRICOLARE	CURRICOLARE	MISTA
<b>ORARIO triennio 2016/2019 Progetti di Multiculturalismo e di plurilinguismo</b>	<b>51,60%</b>	<b>10%</b>	<b>38,40%</b>
<b>ORARIO triennio 2016/2019 Progetti di Lingua straniera</b>	<b>65,20%</b>	<b>11,20%</b>	<b>23,60%</b>



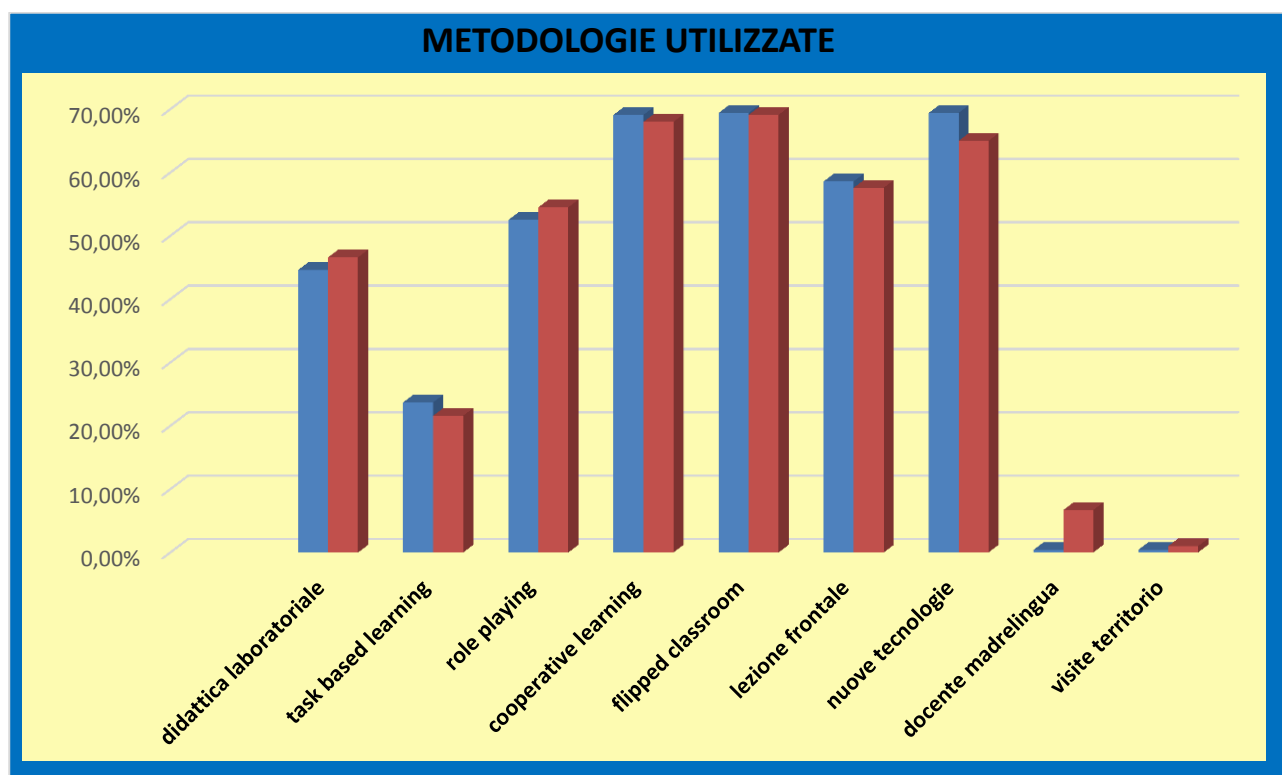
La maggior parte delle scuole ha realizzato i progetti rispettivamente per le lingue straniere e per il multiculturalismo in orario extracurricolare (65,20%-51,60). Il 23,60% per i percorsi di lingua straniera, mentre il 38,40% per i percorsi di multiculturalismo ha preferito un'organizzazione oraria mista. Una percentuale che oscilla tra il 10% e l'11,20% invece ha attivato i percorsi in orario curricolare. La formula dell'impegno progettuale oltre il curricolo orario obbligatorio sembra mostrare un certo "distacco" metodologico tra l'offerta obbligatoria/antimeridiana e quella opzionale/pomeridiana.

<b>ORE IMPEGNATE</b>	<b>fino a 30</b>	<b>da 30 a 50</b>	<b>oltre 50</b>
<b>IMPEGNO ORE triennio 2016/2019 Progetti di Multiculturalismo e di Plurilinguismo</b>	<b>22,60%</b>	<b>10%</b>	<b>67,40%</b>
<b>IMPEGNO ORE triennio 2016/2019 Progetti di Lingua straniera</b>	<b>21,10%</b>	<b>11,60%</b>	<b>67,30%</b>



In media circa il 67% delle istituzioni scolastiche ha impegnato oltre 50 ore del curricolo d'istituto, obbligatorio e opzionale, nella realizzazione dei percorsi di multiculturalismo e dei percorsi per le lingue straniere.

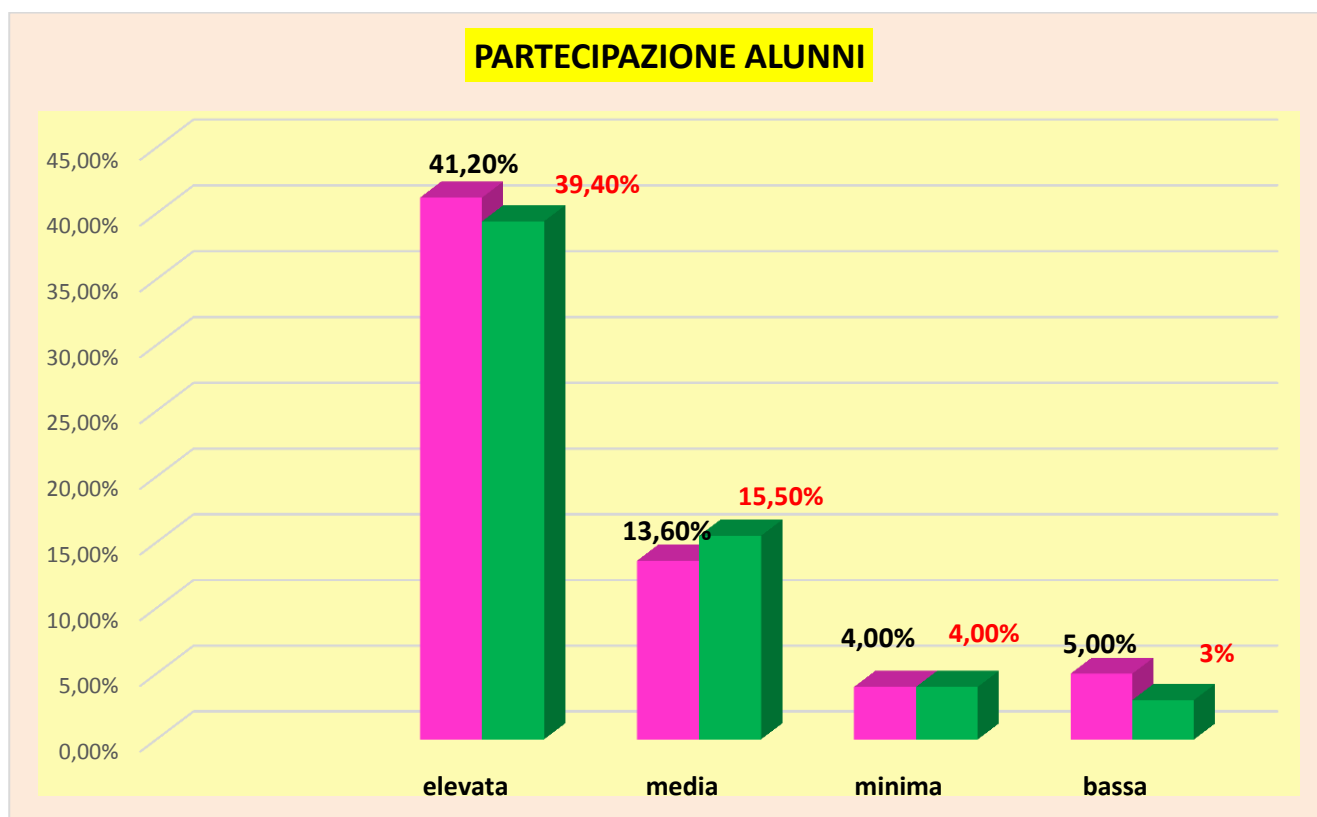
<b>METODOLOGIE UTILIZZATE</b>	<b>didattica laboratoriale</b>	<b>peer tutoring</b>	<b>task based learning</b>	<b>role playing</b>	<b>cooperative learning</b>	<b>flipped classroom</b>	<b>lezione frontale</b>	<b>nuove tecnologie</b>	<b>docente madrelingua</b>	<b>visite territorio</b>
<b>triennio 2016/2019 Progetti di Multiculturalismo e di Plurilinguismo</b>	44,60%	31,70%	23,70%	52,50%	69,10%	69,40%	58,60%	69,40%	0,40%	0,40%
<b>triennio 2016/2019 Progetti di Lingua straniera</b>	46,60%	33,80%	21,60%	54,50%	68%	69,10%	57,60%	65%	6,70%	1%



Prevalentemente le metodologie utilizzate, sia per il multiculturalismo che per le lingue straniere, nella realizzazione dei progetti sono: la didattica laboratoriale (tra 44% e 46%), la flipped classroom (69,4%), il cooperative learning (69,1%) le nuove tecnologie (69%). La lezione frontale è in ogni caso utilizzata per circa il 58 % integrata dalle nuove tecnologie e dalla attività laboratoriale. Per i percorsi di potenziamento di lingua straniera c'è un ricorso maggiore ai docenti madrelingua, anche se le percentuali di risposta non sono molto elevate (6%).

### 3.M INDICATORI QUALITATIVI

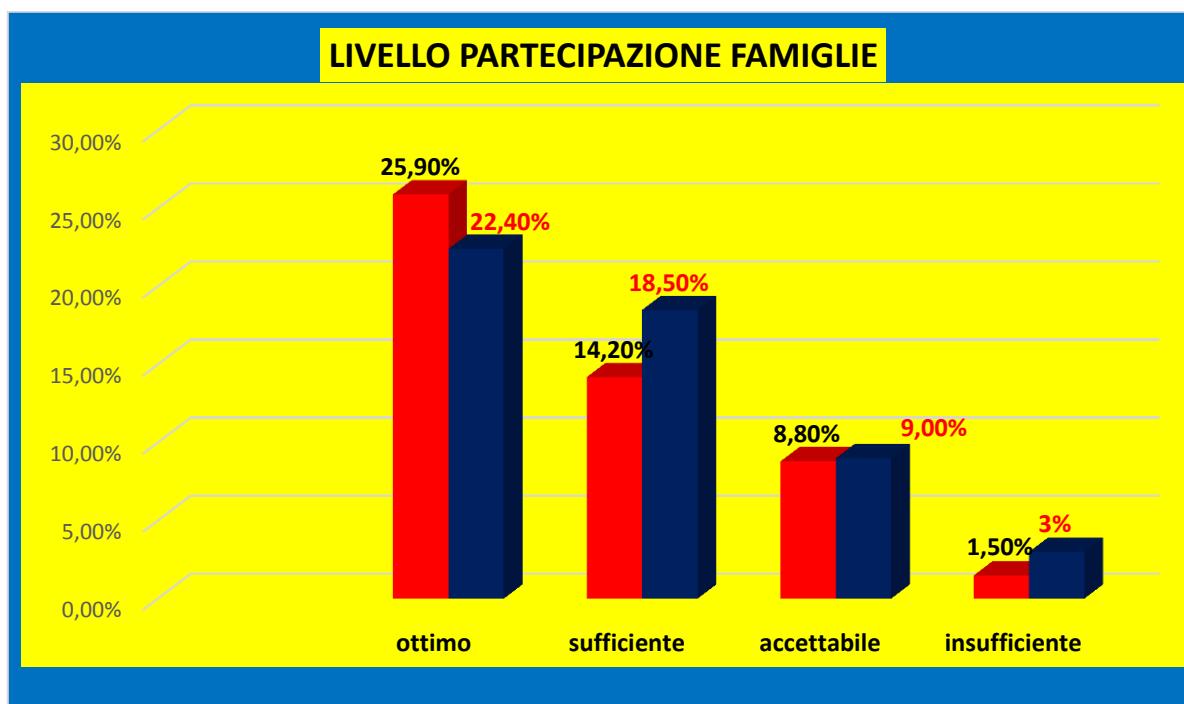
PARTECIPAZIONE ALUNNI	ELEVATA	BUONA	MEDIA	MINIMA	BASSA
<b>METODOLOGIE UTILIZZATE</b> triennio 2016/2019 Progetti di Multiculturalismo e di plurilinguismo	41,20%	36,20%	13,60%	4,00%	5,00%
<b>METODOLOGIE UTILIZZATE</b> triennio 2016/2019 Progetti di Lingua straniera	39,40%	38,10%	15,50%	4,00%	3,00%



**Indicatore di qualità: livello di partecipazione degli alunni**

Le percentuali maggiori di risposta sono riscontrabili nell' "elevata partecipazione" che è tra il 41,2% e il 39,40% di risposte e nella "buona partecipazione" con una percentuale di risposte tra il 36,2% e il 38,10%. I dati confermano un aumento di partecipazione e di motivazione degli studenti alle attività proposte.

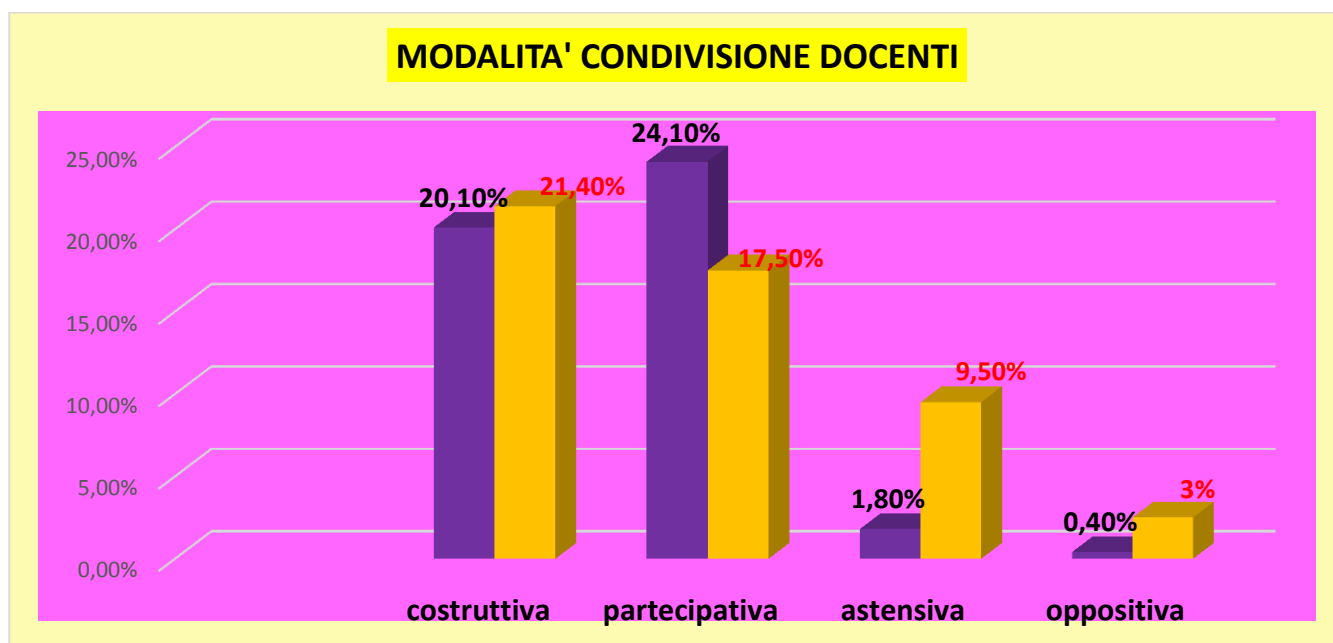
LIVELLO PARTECIPAZIONE FAMIGLIE	ottimo	buono	sufficiente	accettabile	insufficiente
<b>METODOLOGIE UTILIZZATE</b> triennio di riferimento (2016/2019) Progetti di Multiculturalismo e di plurilinguismo	25,90%	49,60%	14,20%	8,80%	1,50%
<b>METODOLOGIE UTILIZZATE</b> triennio di riferimento (2016/2019) Progetti di Lingua straniera	22,40%	47,10%	18,50%	9,00%	3%



Indicatore di qualità: **livello di partecipazione delle famiglie.**  
 Le percentuali maggiori di risposta sono riscontrabili nel numero di risposte “**ottimo**” tra 22,40% e 25,9%, e nel numero di risposte “**buono**” con una percentuale tra 47,10% e 49,6%. Dai dati emerge una partecipazione più elevata delle famiglie alla vita scolastica.



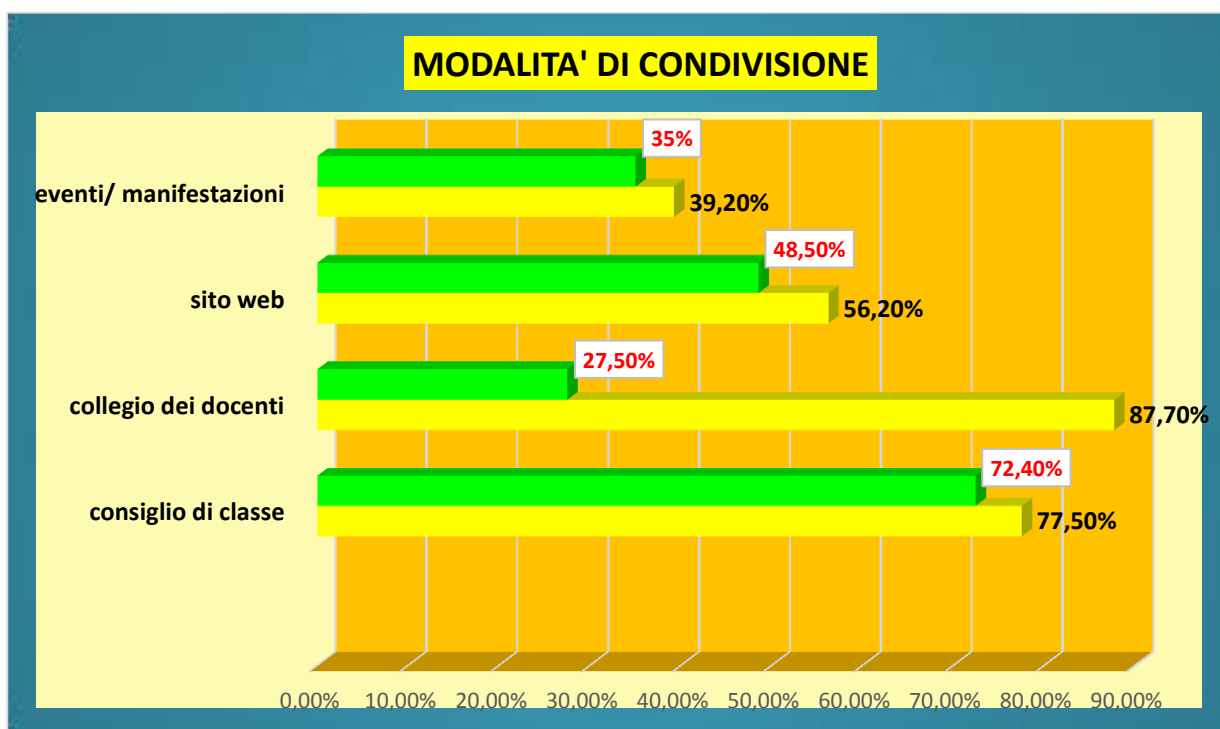
MODALITA' DI CONDIVISIONE DOCENTI	costruttiva	collaborativa	partecipativa	astensiva	oppositiva
<b>METODOLOGIE UTILIZZATE</b> triennio di riferimento (2016/2019) Progetti di Multiculturalismo e di plurilinguismo	20,10%	53,60%	24,10%	1,80%	0,40%
<b>METODOLOGIE UTILIZZATE</b> triennio di riferimento (2016/2019) Progetti di Lingua straniera	21,40%	49,10%	17,50%	9,50%	3%



Indicatore di qualità: modalità di **condizione dei docenti**.

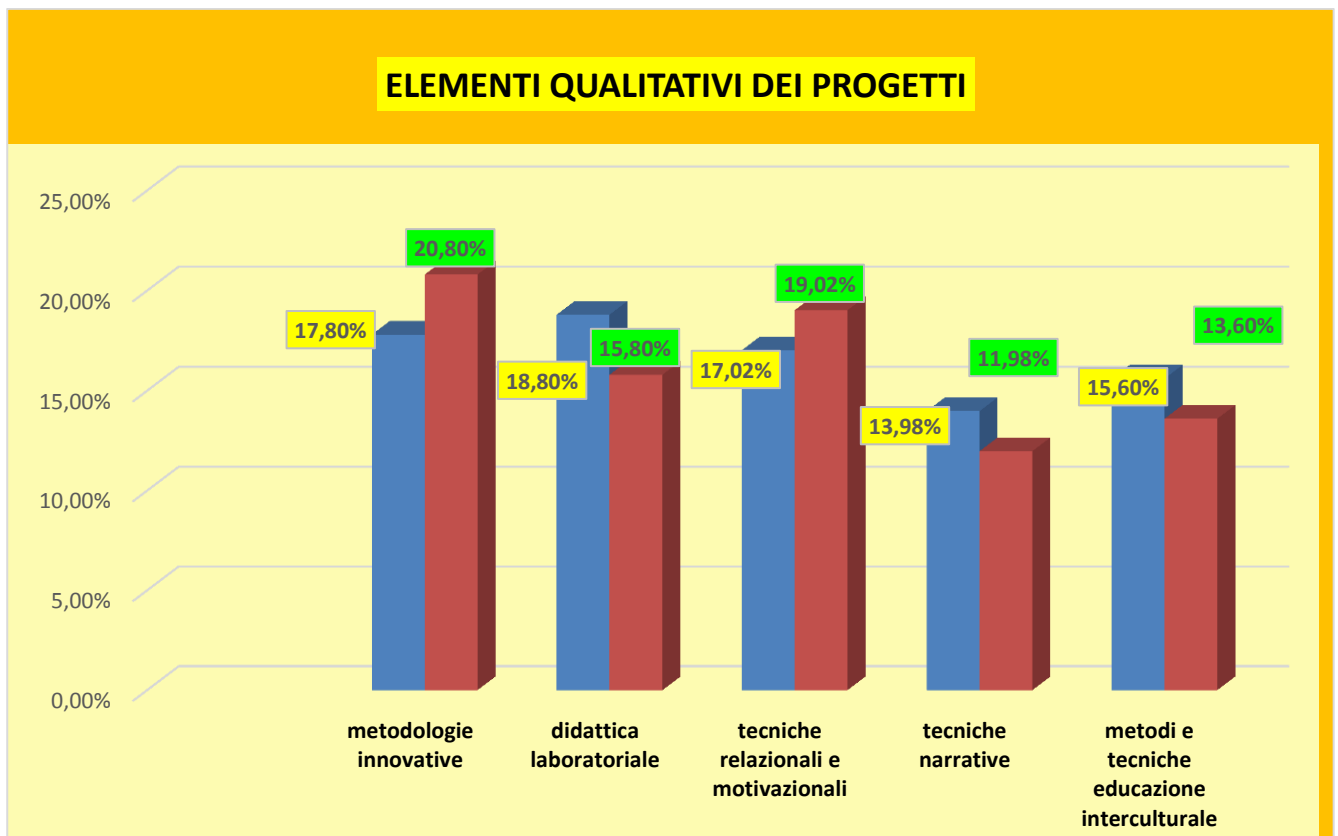
Le percentuali maggiori di risposta sono riscontrabili nella condizione “**collaborativa**” con una percentuale di risposte tra il 49,10% e il 53,60% e nella condizione “**partecipativa**” con una percentuale di risposte tra il 17,50% e il 24,10%. Anche in questo caso si può ipotizzare una crescita del fattore motivazionale come un elemento fondamentale nell’adesione alle progettualità.

MODALITA' DI CONDIVISIONE	consiglio di classe	dipartimenti	collegio dei docenti	sito web	eventi/ manifestazioni
<b>METODOLOGIE UTILIZZATE</b> triennio 2016/2019 Progetti di Multiculturalismo e di Plurilinguismo	77,50%	67%	87,70%	56,20%	39,20%
<b>METODOLOGIE UTILIZZATE</b> triennio 2016/2019 Progetti di Lingua straniera	72,40%	59,10%	27,50%	48,50%	35,00%



Per quanto riguarda le modalità di condivisione possiamo evidenziare che per i progetti di multiculturalismo l'87,70% ritiene che venga effettuata nel collegio dei docenti, il 77,50% nel consiglio di classe, il 67% durante le riunioni dei dipartimenti. Il 56,20% ritiene che la condivisione avvenga mediante pubblicazione delle informazioni sul sito web e solo il 39,20% durante eventi e manifestazioni. Relativamente ai progetti di lingua straniera i consigli di classe sono ritenuti lo spazio di condivisione principale (72,40%); così anche dipartimenti (59,10%), il sito web (48,50%) ed eventi e manifestazione (35%). Da notare una minore percentuale di risposte nel considerare il collegio dei docenti modalità di condivisione (27,50%).

<b>ELEMENTI QUALITATIVI DEI PROGETTI</b>	<b>metodologie innovative</b>	<b>ICT</b>	<b>didattica laboratoriale</b>	<b>tecniche relazionali e motivazionali</b>	<b>tecniche narrative</b>	<b>metodi e tecniche educazione interculturale</b>
<b>ELEMENTI QUALITATIVI DEI PROGETTI triennio 2016/2019 Progetti di Multiculturalismo e di Plurilinguismo</b>	17,80%	16,80%	18,80%	17,02%	13,98%	15,60%
<b>ELEMENTI QUALITATIVI DEI PROGETTI triennio 2016/2019 Progetti di Lingua straniera</b>	20,80%	18,80%	15,80%	19,02%	11,98%	13,60%



### 3.N DATI PER PROVINCIA

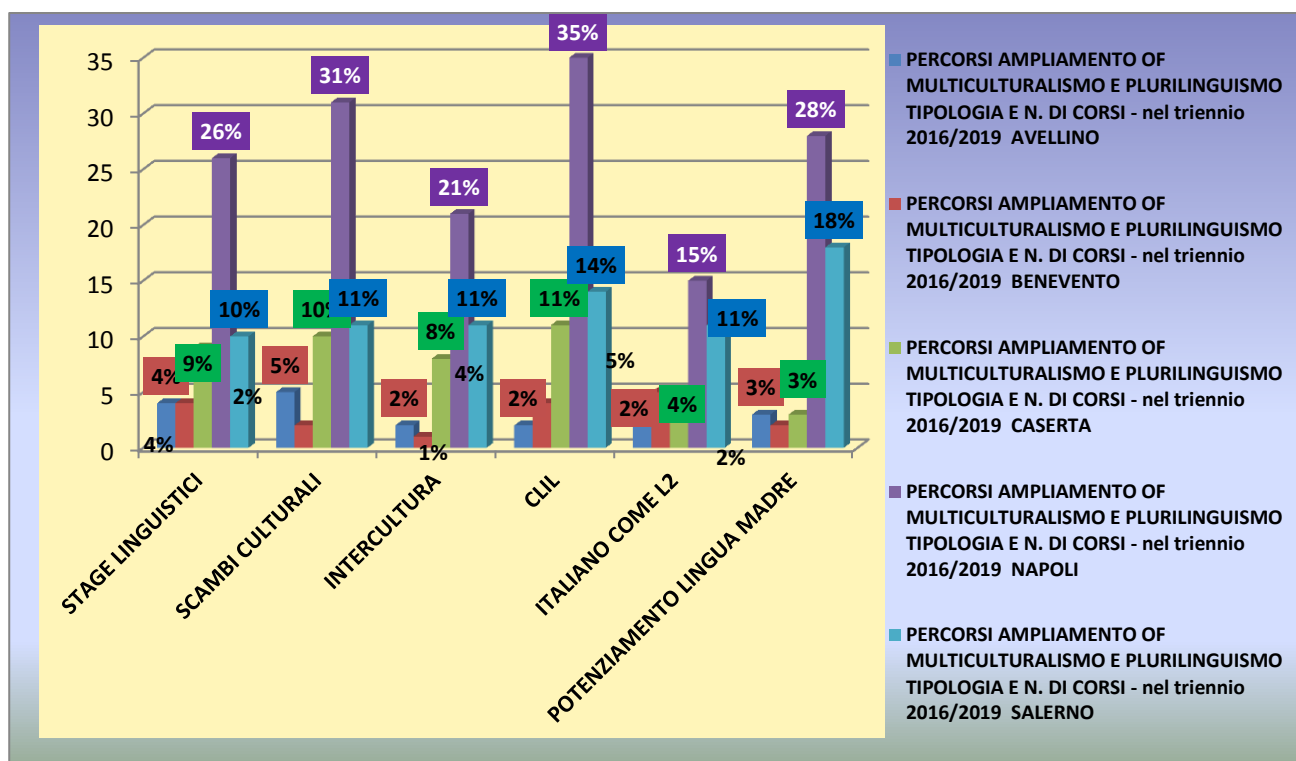
Agli indicatori qualitativi del progetto è stato associato anche una domanda aperta che ha consentito alle scuole di descrivere le esperienze in termini di innovazione e di originalità. Utilizzando la “word frequency”, strumento per l'analisi delle parole chiave di un testo, dall'analisi è emerso che gli aspetti maggiormente innovativi sia dei percorsi di multiculturalismo e cittadinanza attiva che nei progetti di lingua straniera, risultano dall'utilizzo di:

1. Metodologie innovative (17,80%-20,80%)
2. ICT (16,80%-18,80%)
3. Didattica laboratoriale (15,80%-18,80%)
4. Tecniche relazionali e motivazionali (17,02%-19,02%)
5. Tecniche narrative (14%1-12%)
6. Metodi e tecniche educazione interculturale (13,60%-15,60%)

Dai dati è possibile rilevare che è in aumento la tendenza ad utilizzare tecniche relazionali e motivazionali e tecniche narrative che evidenziano la necessità di dare la giusta rilevanza alle dimensioni emotive ed affettive dell'apprendimento.

In questa sezione sono riportati i **risultati più significativi** per provincia. In particolare, saranno analizzati i risultati della rilevazione relativi ai **Progetti di ampliamento, di arricchimento e di miglioramento dell'Offerta Formativa per le tematiche relative al plurilinguismo e al multiculturalismo e ai progetti di potenziamento delle lingue straniere realizzate nel triennio 2016/2019.**

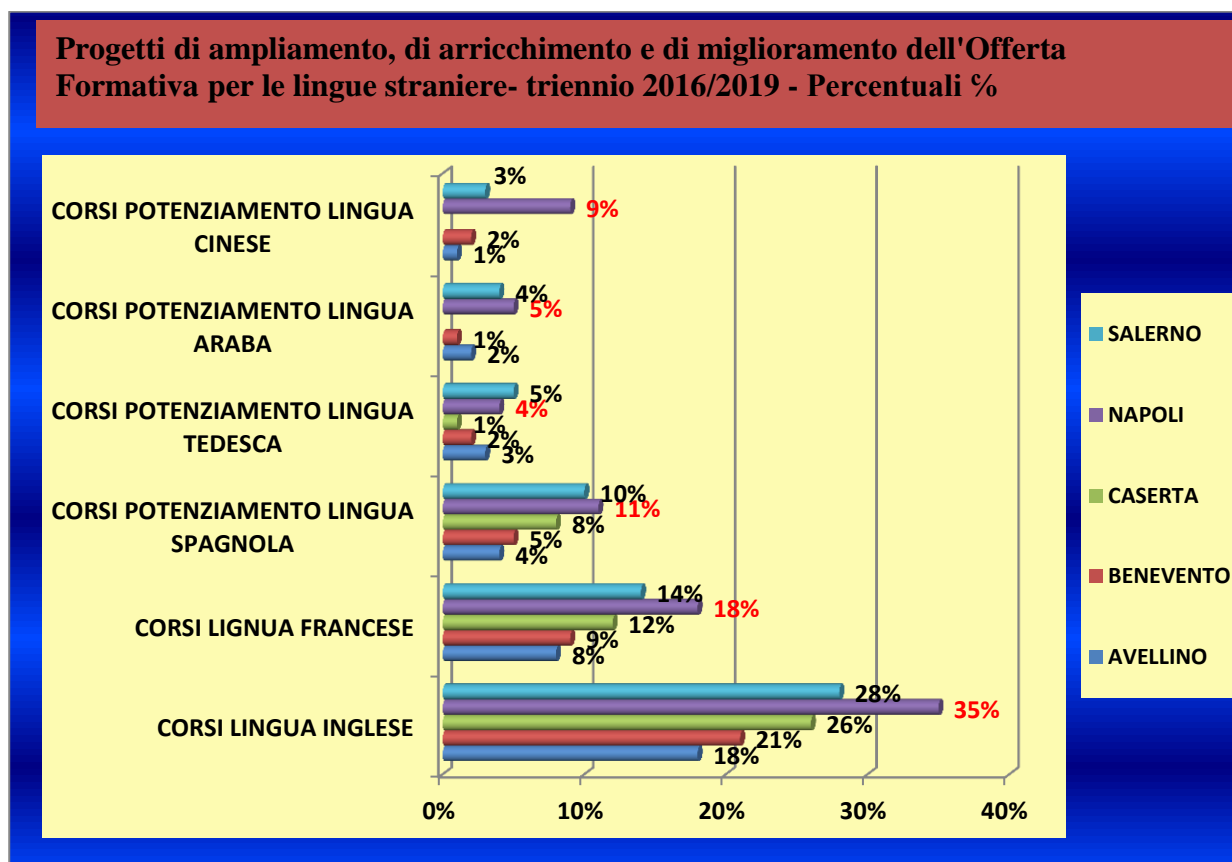
PERCORSI AMPLIAMENTO O.F. MULTICULTURALISMO E PLURILINGUISMO TIPOLOGIA E N. DI CORSI - nel triennio 2016/2019 DATI PER PROVINCIA					
PERCORSI AMPLIAMENTO O.F	AVELLINO	BENEVENTO	CASERTA	NAPOLI	SALERNO
STAGE LINGUISTICI	4%	4%	9%	26%	10%
SCAMBI CULTURALI	5%	2%	10%	31%	11%
INTERCULTURA	2%	1%	8%	21%	11%
CLIL	2%	4%	11%	35%	14%
ITALIANO COME L2	2%	5%	4%	15%	11%
POTENZIAMENTO LINGUA MADRE	3%	2%	3%	28%	18%



La tabella e il grafico riportano i dati in percentuale del numero di corsi, sulle tematiche del multiculturalismo e del plurilinguismo attivati nelle province di Avellino, Benevento, Caserta; Napoli e Salerno. Come è possibile notare, la provincia di Avellino ha attivato soprattutto scambi culturali (5%), stage linguistici (4%) e corsi di potenziamento linguistico (3%). Le scuole del Beneventano hanno dato precedenza ai percorsi di potenziamento dell'italiano come L2 (5%), agli stage linguistici e all'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL (4%). Le istituzioni scolastiche di Caserta hanno dato priorità agli scambi culturali (10%) e all'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL (11%). Le scuole del napoletano hanno realizzato progetti in tutte le tipologie. In particolare: insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL (35%); scambi culturali (31%); potenziamento lingua madre (28%); stage linguistici (26%); italiano come L2 (15%).

**PROGETTI DI AMPLIAMENTO, DI ARRICCHIMENTO E DI MIGLIORAMENTO DELL'OFFERTA  
FORMATIVA PER LE LINGUE STRANIERE**

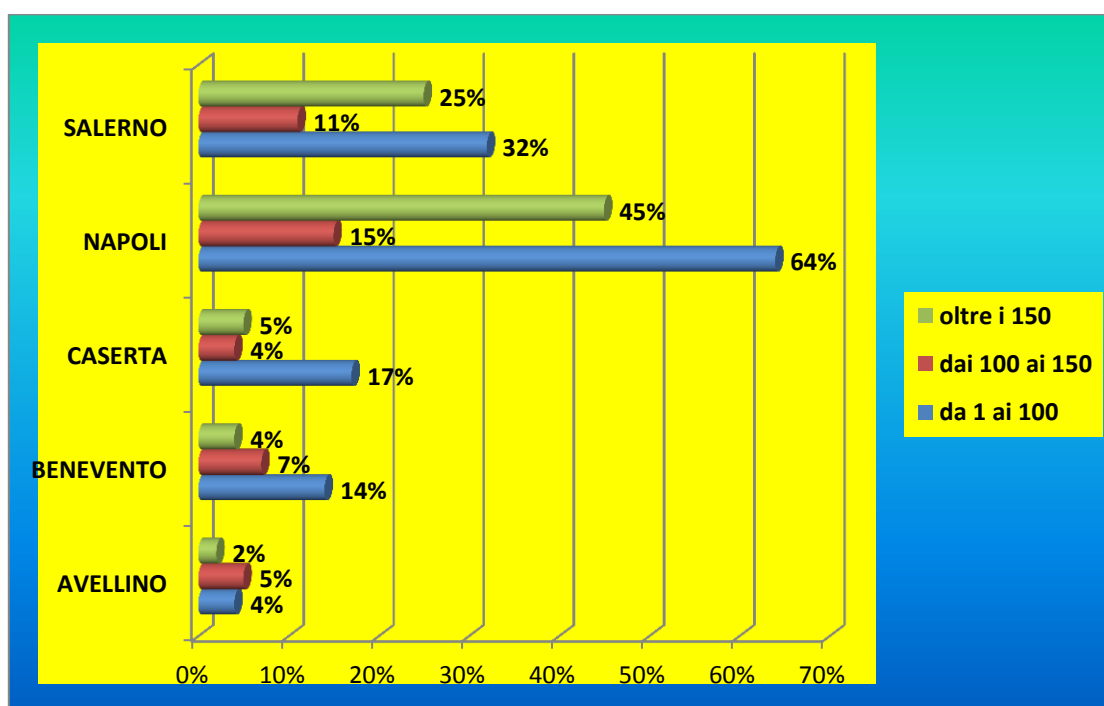
<b>Progetti di ampliamento, di arricchimento e di miglioramento dell'Offerta Formativa per le lingue straniere- triennio 2016/2019 - Percentuali %</b>						
<b>DATI PER PROVINCIA</b>						
<b>Progetti lingue</b>	<b>CORSI LINGUA INGLESE</b>	<b>CORSI LIGNUA FRANCESE</b>	<b>CORSI POTENZIA MENTO LINGUA SPAGNOLA</b>	<b>CORSI POTENZIA MENTO LINGUA TEDESCA</b>	<b>CORSI POTENZIA MENTO LINGUA ARABA</b>	<b>CORSI POTENZIA MENTO LINGUA CINESE</b>
<b>AVELLINO</b>	<b>18%</b>	<b>8%</b>	<b>4%</b>	<b>3%</b>	<b>2%</b>	<b>1%</b>
<b>BENEVENTO</b>	<b>21%</b>	<b>9%</b>	<b>5%</b>	<b>2%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>
<b>CASERTA</b>	<b>26%</b>	<b>12%</b>	<b>8%</b>	<b>1%</b>	<b>-----</b>	<b>-----</b>
<b>NAPOLI</b>	<b>35%</b>	<b>18%</b>	<b>11%</b>	<b>4%</b>	<b>5%</b>	<b>9%</b>
<b>SALERNO</b>	<b>28%</b>	<b>14%</b>	<b>10%</b>	<b>5%</b>	<b>4%</b>	<b>3%</b>



Come si evince dal grafico, i percorsi di potenziamento di lingua inglese risultano **in aumento** in tutte le province. I corsi di lingua francese sembrano **stabili**. I percorsi di lingua spagnola sono **progressivamente aumentati** con una percentuale che va dal 4% nella provincia di Avellino all'11% nella provincia di Napoli. E' da notare un **ampliamento dell'attivazione dei percorsi di lingua cinese soprattutto a Napoli (9%)**.

## DATI DI PARTECIPAZIONE PER PROVINCIA

PERCORSI AMPLIAMENTO O.F. MULTICULTURALISMO E PLURILINGUISMO E LINGUE STRANIERE N. ALUNNI triennio 2016/2019 DATI PER PROVINCIA – Percentuali					
PROVINCIA	AVELLINO	BENEVENTO	CASERTA	NAPOLI	SALERNO
da 1 ai 100	4%	14%	17%	64%	32%
dai 100 ai 150	5%	7%	4%	15%	11%
oltre i 150	2%	4%	5%	45%	25%

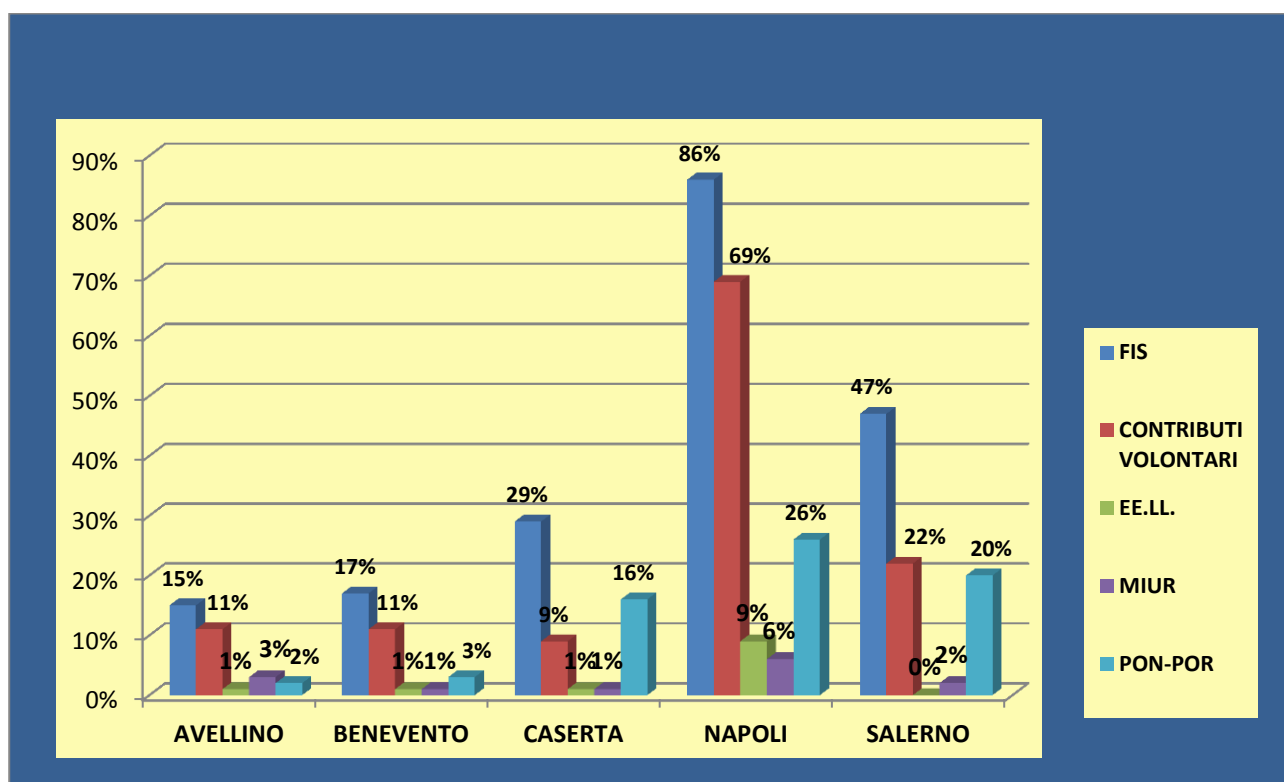


Come è possibile evincere dalla tabella e dal grafico le istituzioni scolastiche, per la maggior parte, hanno coinvolto in media oltre 100 alunni per ogni percorso attivato nel triennio 2016/2019.



## DATI AMMINISTRATIVO CONTABILI PER PROVINCIA

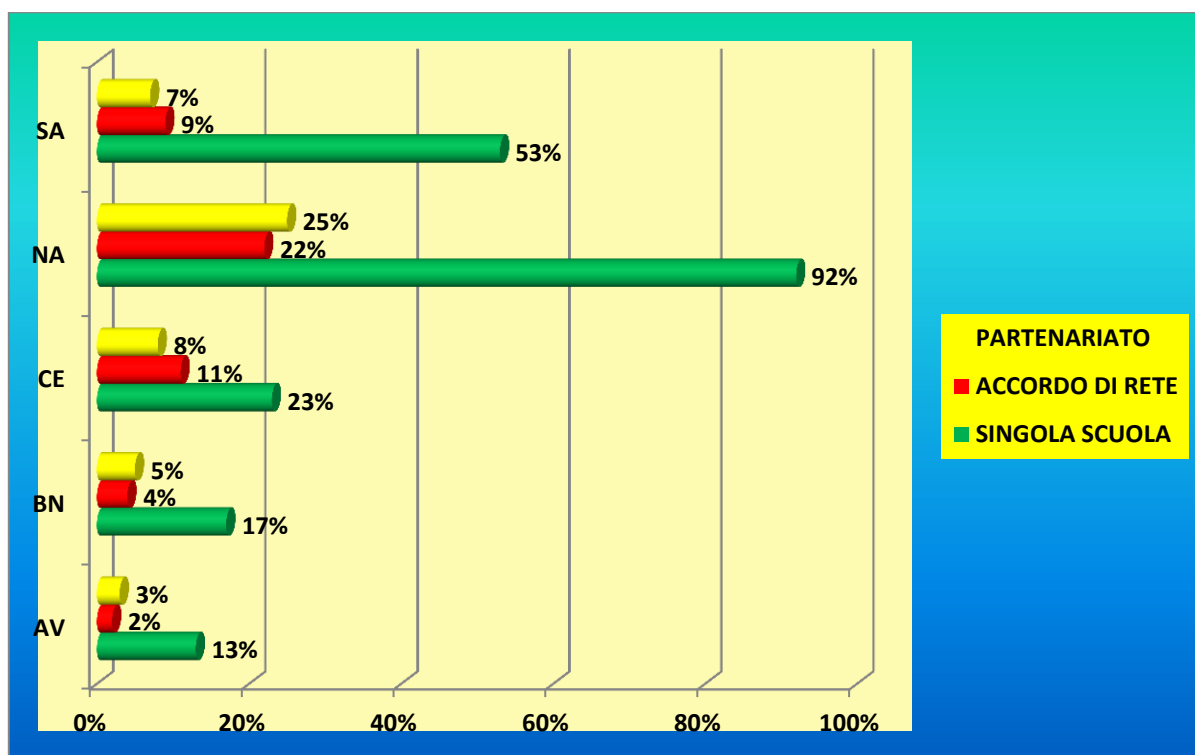
PERCORSI AMPLIAMENTO O.F. MULTICULTURALISMO E PLURILINGUISMO E LINGUE STRANIERE - TIPOLOGIA DI FONDI triennio 2016/2019 DATI PER PROVINCIA - Percentuali					
PROVINCIA	AVELLINO	BENEVENTO	CASERTA	NAPOLI	SALERNO
FIS	15%	17%	29%	86%	47%
CONTRIBUTI VOLONTARI	11%	11%	9%	69%	22%
EE.LL.	1%	1%	1%	9%	0%
MIUR	3%	1%	1%	6%	2%
PON-POR	2%	3%	16%	26%	20%



I dati evidenziano che, sia per l'attivazione dei progetti di multiculturalismo e di plurilinguismo che per i progetti di potenziamento delle lingue straniere, sono stati utilizzati fondi tratti dal FIS e dai contributi volontari delle famiglie.

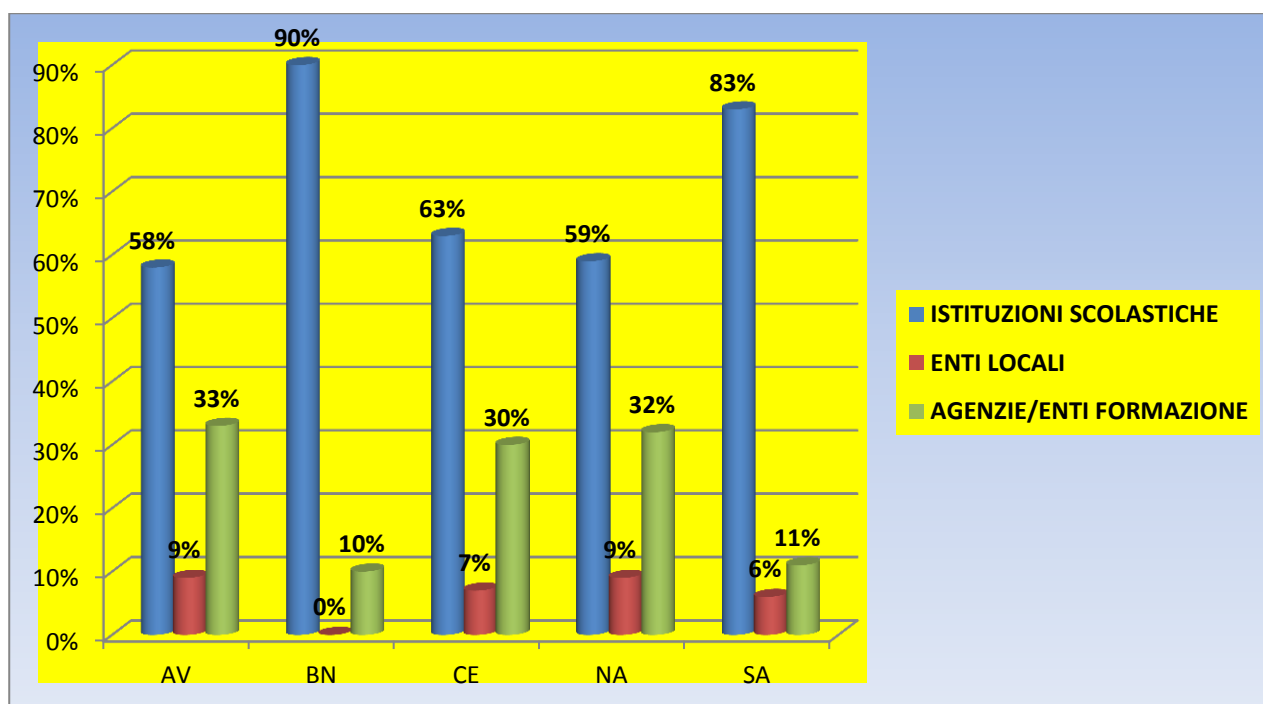
## DATI ORGANIZZATIVI PER PROVINCIA

PERCORSI AMPLIAMENTO OF MULTICULTURALISMO E PLURILINGUISMO – LINGUE STRANIERE TIPOLOGIA DI PROGETTO – triennio 2016/2019 DATI PER PROVINCIA - Percentuali					
PROVINCIA	AV	BN	CE	NA	SA
SINGOLA SCUOLA	13%	17%	23%	92%	53%
ACCORDO DI RETE	2%	4%	11%	22%	9%
PARTENARIATO	3%	5%	8%	25%	7%



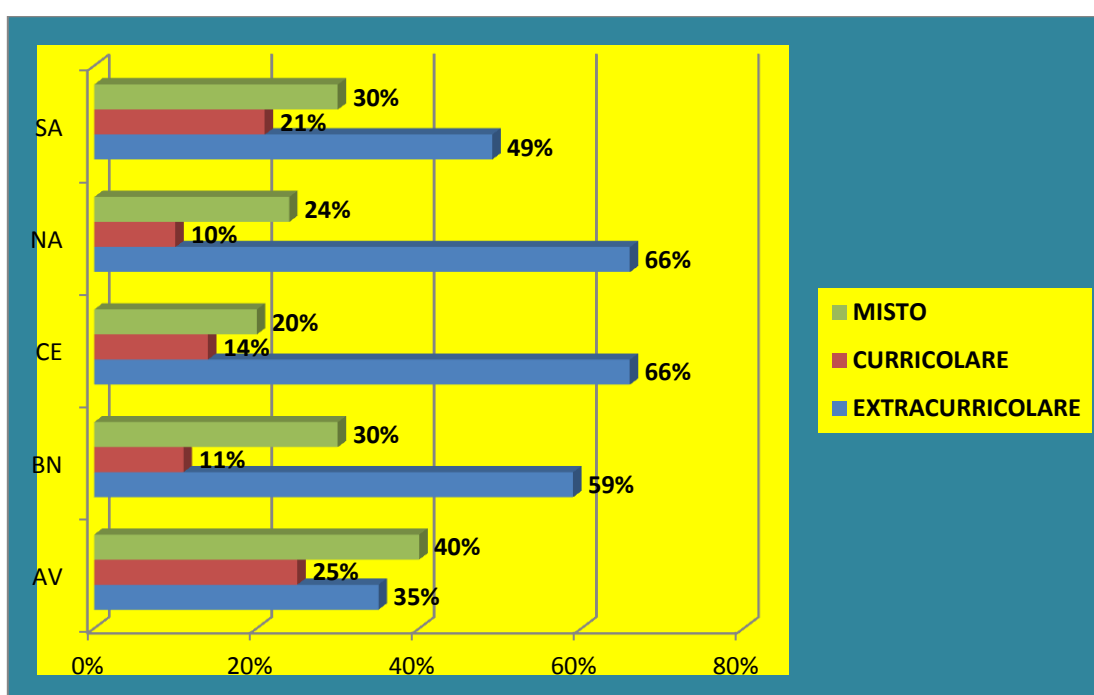
La maggior parte delle scuole ha realizzato i progetti sia di multiculturalismo che per le lingue straniere come **singola scuola** ( NA 92%; SA 53%;BN 17%; CE 23%; AV 13%). Solo la **provincia di Napoli** ha una percentuale significativa di scuole che hanno attivato i percorsi mediante accordi di rete (22%) e partenariato (25%).

PERCORSI AMPLIAMENTO O.F. MULTICULTURALISMO E PLURILINGUISMO – LINGUE STRANIERE- SOGGETTI COINVOLTI triennio 2016/2019 DATI PER PROVINCIA - Percentuali					
PROVINCIA	AV	BN	CE	NA	SA
ISTITUZIONI SCOLASTICHE	58%	90%	63%	59%	83%
ENTI LOCALI	9%	0%	7%	9%	6%
AGENZIE/ENTI FORMAZIONE	33%	10%	30%	32%	11%



Confrontando i dati per provincia emerge che le istituzioni scolastiche partecipanti alla rilevazione, sia per percorsi di multiculturalismo che per percorsi di potenziamento delle lingua straniera, hanno coinvolto soprattutto altre istituzioni scolastiche NA 59%; SA 83%; CE 63%; BN 90%; AV 58%; oppure agenzie ed enti di formazione ( dall'11% al 33%).

PERCORSI AMPLIAMENTO O.F. MULTICULTURALISMO E PLURILINGUISTICO E LINGUE STRANIERE ORGANIZZAZIONE ORARIO triennio 2016/2019 DATI PER PROVINCIA - Percentuali					
Organizzazione orario	AV	BN	CE	NA	SA
EXTRACURRICOLARE	35%	59%	66%	66%	49%
CURRICOLARE	25%	11%	14%	10%	21%
MISTO	40%	30%	20%	24%	30%



La maggior parte delle istituzioni scolastiche partecipanti alla rilevazione, sia per percorsi di multiculturalismo che per percorsi di potenziamento delle lingue straniere, hanno dichiarato di aver realizzato i percorsi in **orario extracurricolare**: Napoli 66%; Salerno 49%; Benevento 59%; Caserta 66%. La provincia di Avellino ha realizzato i percorsi con una percentuale più numerosa per i progetti attivati secondo la **modalità mista** (40%).

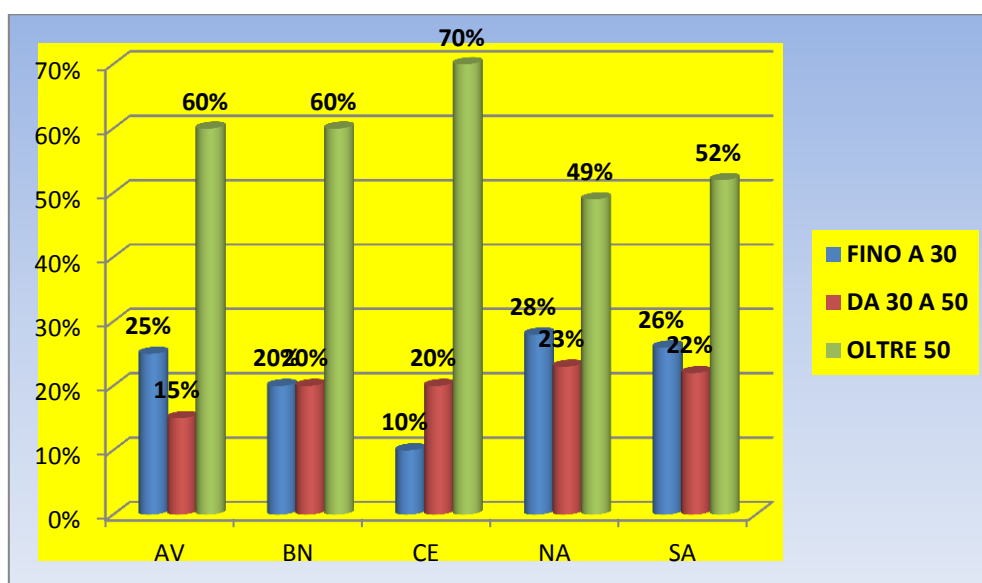
**PERCORSI AMPLIAMENTO O.F. MULTICULTURALISMO E  
PLURILINGUISMO E LINGUE STRANIERE**

**ORGANIZZAZIONE ORARIO**

triennio 2016/2019

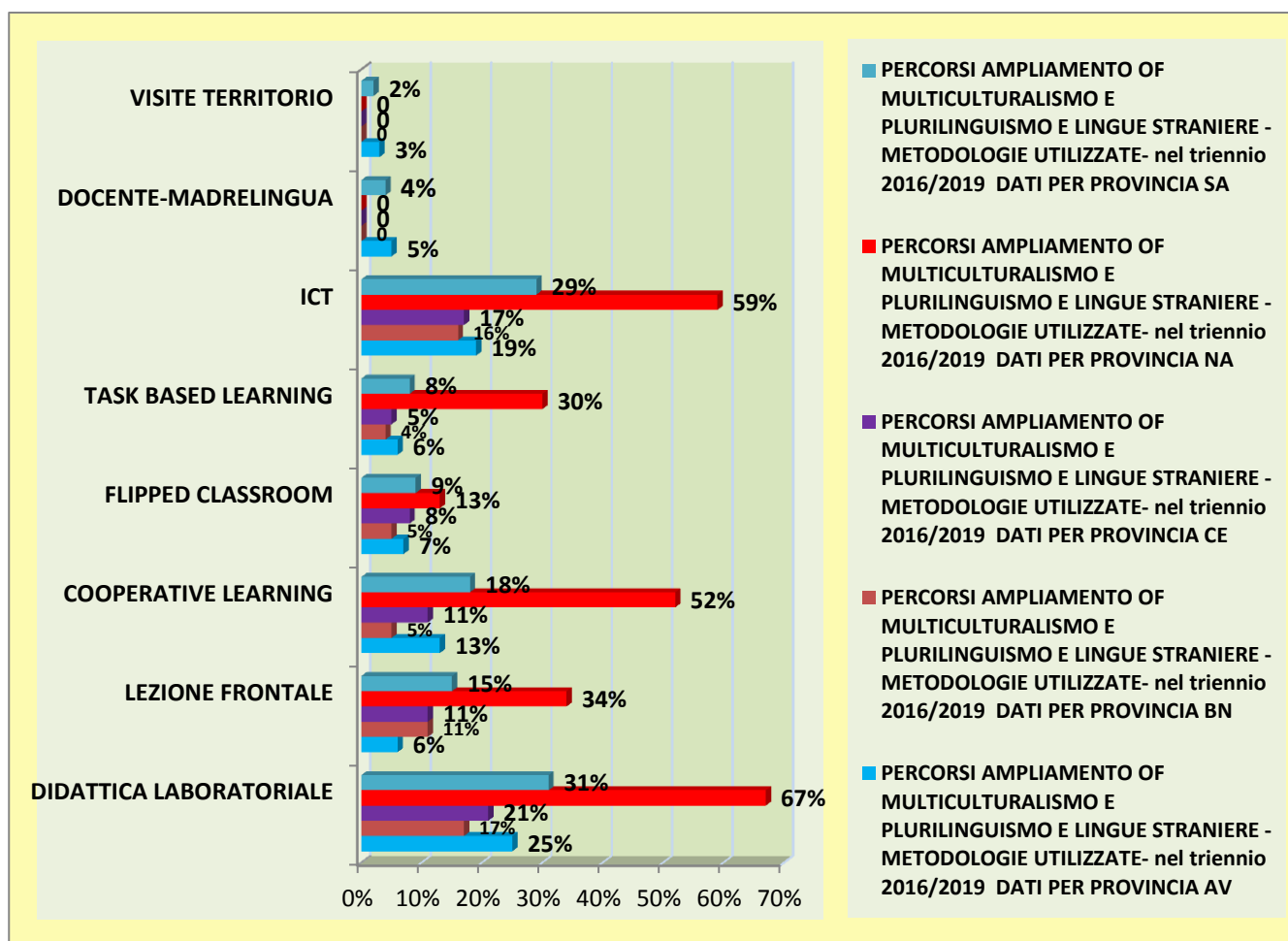
**DATI PER PROVINCIA - Percentuali**

Numero di ore	AV	BN	CE	NA	SA
<b>FINO A 30</b>	25%	20%	10%	28%	26%
<b>DA 30 A 50</b>	15%	20%	20%	23%	22%
<b>OLTRE 50</b>	60%	60%	70%	49%	52%



La percentuale maggiore di risposte, relativamente alle ore impegnate per i percorsi di multiculturalismo e per le lingue straniere, si evidenzia nella risposta **“oltre 50” ore**.

<b>PERCORSI AMPLIAMENTO OF MULTICULTURALISMO E            PLURILINGUISMO E LINGUE STRANIERE -METODOLOGIE UTILIZZATE            triennio 2016/2019            DATI PER PROVINCIA - Percentuali</b>					
<b>METODOLOGIE</b>	<b>AV</b>	<b>BN</b>	<b>CE</b>	<b>NA</b>	<b>SA</b>
<b>DIDATTICA LABORATORIALE</b>	<b>25%</b>	<b>17%</b>	<b>21%</b>	<b>67%</b>	<b>31%</b>
<b>LEZIONE FRONTALE</b>	<b>6%</b>	<b>11%</b>	<b>11%</b>	<b>34%</b>	<b>15%</b>
<b>COOPERATIVE LEARNING</b>	<b>13%</b>	<b>5%</b>	<b>11%</b>	<b>52%</b>	<b>18%</b>
<b>FLIPPED CLASSROOM</b>	<b>7%</b>	<b>5%</b>	<b>8%</b>	<b>13%</b>	<b>9%</b>
<b>TASK BASED LEARNING</b>	<b>6%</b>	<b>4%</b>	<b>5%</b>	<b>30%</b>	<b>8%</b>
<b>ICT</b>	<b>19%</b>	<b>16%</b>	<b>17%</b>	<b>59%</b>	<b>29%</b>
<b>DOCENTE-MADRELINGUA</b>	<b>5%</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4%</b>
<b>VISITE TERRITORIO</b>	<b>3%</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2%</b>



L'item relativo alla rilevazione delle "metodologie utilizzate" ha consentito agli intervistati la scelta di max 3 categorie di risposta.

Le percentuali sono calcolate in relazione alla frequenza delle risposte nelle varie categorie. Dal grafico è possibile rilevare che viene data **notevole importanza alle metodologie finalizzate allo sviluppo dell'area socio-relazionale.**

La provincia di **Napoli** le percentuali di risposta sono distribuite per **vari approcci metodologici** e si concentrano in particolare nel cooperative learning (52%) dando spazio agli aspetti relazionali e all'importanza del **lavoro di gruppo** nei processi di apprendimento; nell'uso delle nuove tecnologie (59%); nella didattica laboratoriale (67%) e nel task based learning (20%), bilanciando l'utilizzo della lezione frontale (34%).

Nella provincia di **Salerno** la percentuale più alta si concentra sull'uso della **didattica laboratoriale** (31%); delle **ICT** (29%); del cooperative learning (18%); della lezione frontale (15%).

Le istituzioni della provincia di **Avellino** evidenziano una numerosità di risposte nella **didattica laboratoriale** (25%); nell'utilizzo delle **ICT** (18%); nel cooperative learning (13%).

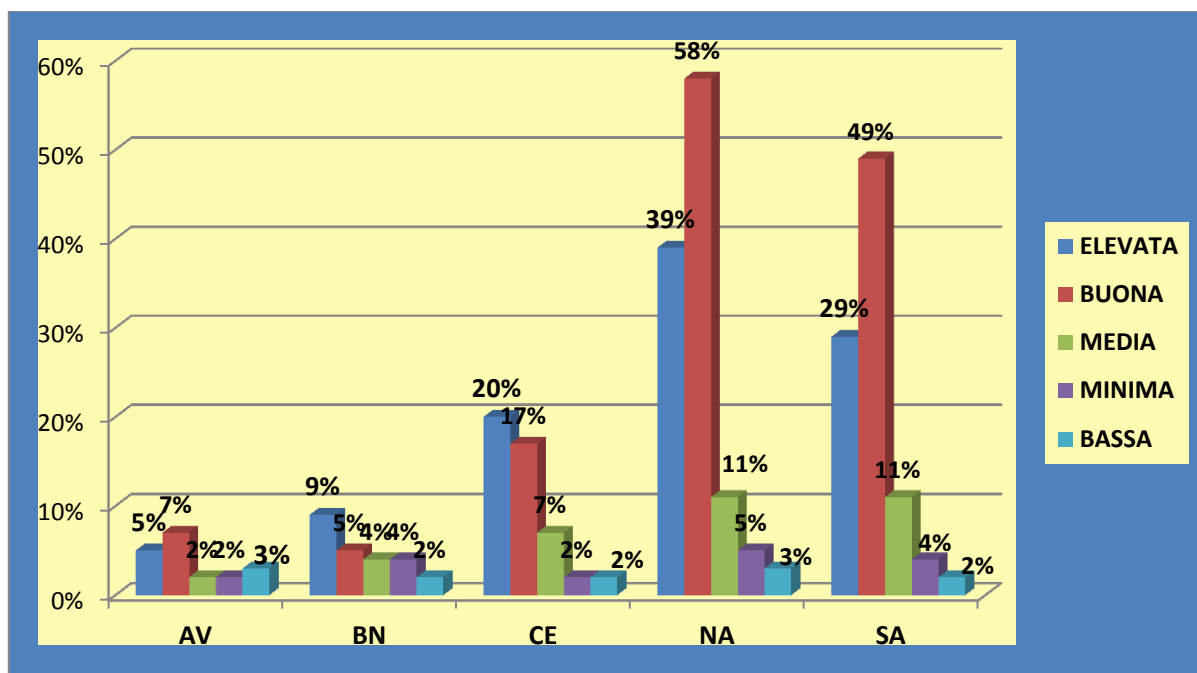
Nella provincia di **Caserta** si evidenzia una scelta preferenziale nella didattica laboratoriale (21%); e nelle **ICT** (17%) e una stessa percentuale (11%) di risposte nella lezione frontale e per il cooperative learning.

Per le scuole di **Benevento**, la concentrazione di risposte emerge nell'impiego delle **ICT** (16%) e nella lezione frontale (11%).



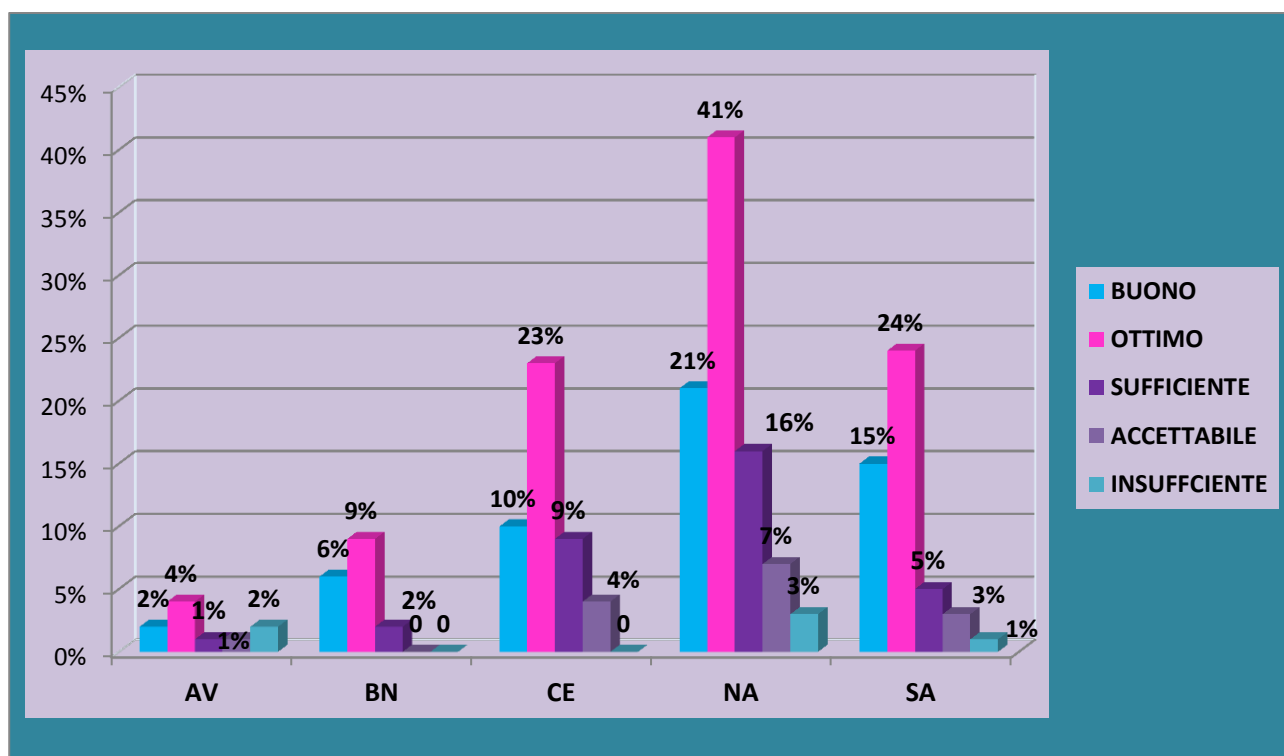
### 3.0 INDICATORI DI QUALITA' DEL PROGETTO

PERCORSI AMPLIAMENTO OF MULTICULTURALISMO E PLURILINGUISMO E LINGUE STRANIERE - LIVELLO PARTECIPAZIONE ALUNNI triennio 2016/2019					
DATI PER PROVINCIA -Percentuali					
PARTECIPAZIONE ALUNNI	AV	BN	CE	NA	SA
ELEVATA	5%	9%	20%	39%	29%
BUONA	7%	5%	17%	58%	49%
MEDIA	2%	4%	7%	11%	11%
MINIMA	2%	4%	2%	5%	4%
BASSA	3%	2%	2%	3%	2%



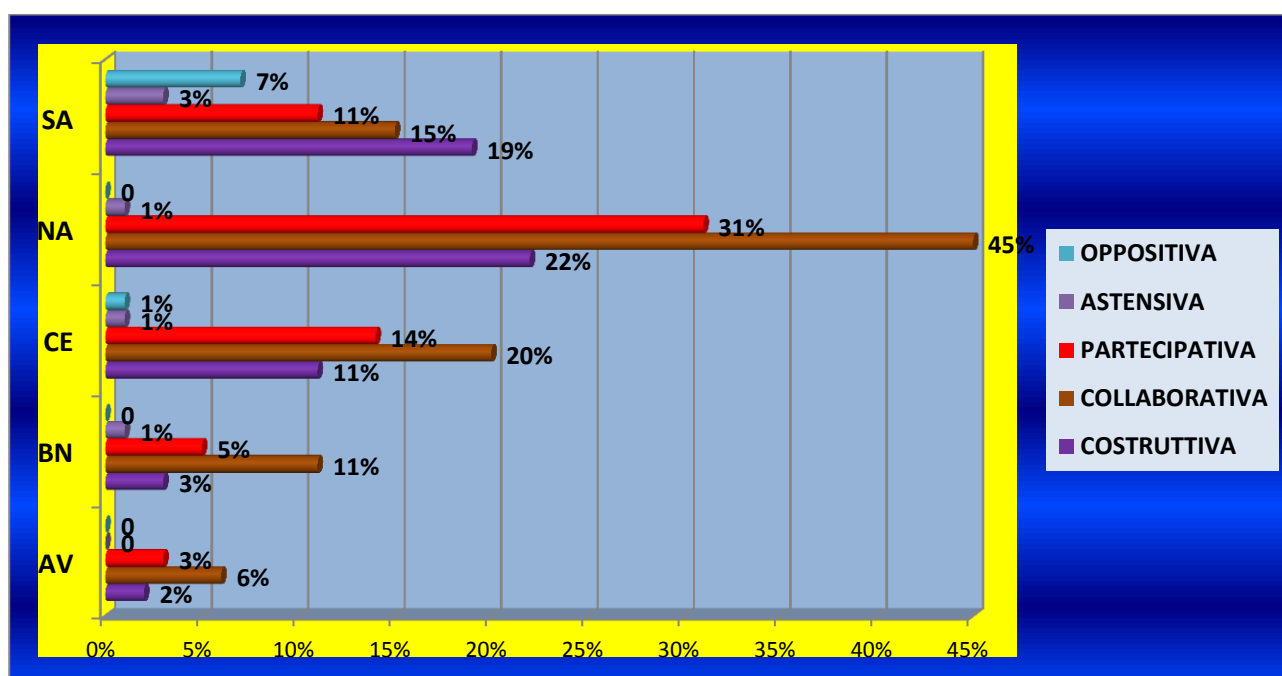
Il livello di partecipazione degli alunni viene indicato dalle scuole partecipanti alla rilevazione tra “partecipazione elevata” e “buona partecipazione”. Sia per i percorsi di multiculturalismo che per quelli di lingua straniera, i risultati sembrano ipotizzare un **miglioramento della motivazione e della relazione docenti/studenti.**

PERCORSI AMPLIAMENTO O.F. MULTICULTURALISMO E PLURILINGUISMO –LINGUE STRANIERE - LIVELLO PARTECIPAZIONE FAMIGLIE triennio 2016/2019					
DATI PER PROVINCIA - Percentuali					
- LIVELLO PARTECIPAZIONE FAMIGLIE	AV	BN	CE	NA	SA
BUONO	2%	6%	10%	21%	15%
OTTIMO	4%	9%	23%	41%	24%
SUFFICIENTE	1%	2%	9%	16%	5%
ACCETTABILE	1%	0	4%	7%	3%
INSUFFICIENTE	2%	0	0	3%	1%



Dai dati emerge che, sia per i progetti di multiculturalismo che di potenziamento delle lingue straniere, la numerosità delle risposte relativamente al livello di partecipazione delle famiglie risulta “buono”, presupponendo anche in questo caso un **miglioramento della comunicazione scuola/famiglia** ed un aumento del loro **coinvolgimento alla vita scolastica**.

PERCORSI AMPLIAMENTO OF MULTICULTURALISMO E PLURILINGUISMO E LINGUE STRANIERE - LIVELLO CONDIVISIONE DOCENTI triennio 2016/2019					
DATI PER PROVINCIA - Percentuali					
CONDIVISIONE DOCENTI	AV	BN	CE	NA	SA
COSTRUTTIVA	2%	3%	11%	22%	19%
COLLABORATIVA	6%	11%	20%	45%	15%
PARTECIPATIVA	3%	5%	14%	31%	11%
ASTENSIVA	0	1%	1%	1%	3%
OPPOSITIVA	0	0	1%	0	7%



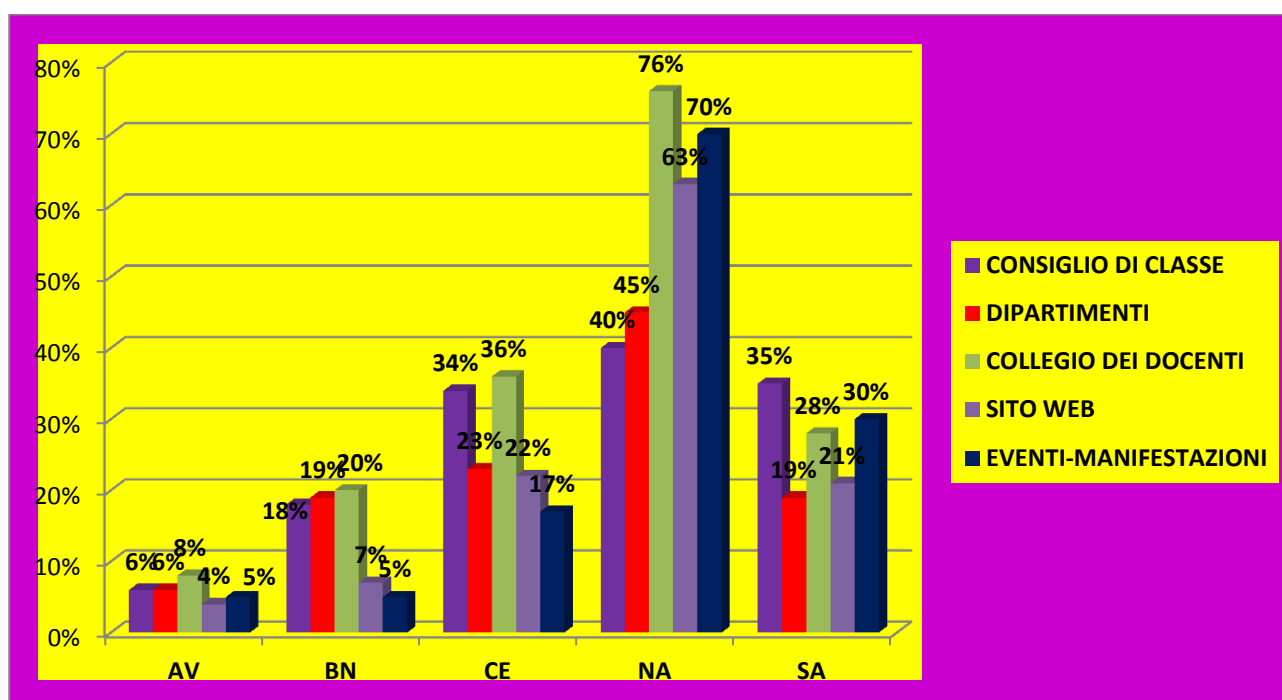
Il livello di condivisione tra docenti appare in netto miglioramento evidenziando l'aspetto costruttivo e la collaborazione. I dati sembrano confermare anche precedenti rilevazioni.<sup>15</sup>

<sup>15</sup>[http://www.campania.istruzione.it/allegati/2018/BIS\\_cop\\_report\\_definitivo\\_29\\_10\\_18.pdf](http://www.campania.istruzione.it/allegati/2018/BIS_cop_report_definitivo_29_10_18.pdf)

**PERCORSI AMPLIAMENTO O.F. MULTICULTURALISMO E PLURILINGUISMO E LINGUE STRANIERE - MODALITA' DI CONDIVISIONE**  
**triennio 2016/2019**

**DATI PER PROVINCIA - Percentuali**

MODALITA' DI CONDIVISIONE	AV	BN	CE	NA	SA
CONSIGLIO DI CLASSE	6%	18%	34%	40%	35%
DIPARTIMENTI	6%	19%	23%	45%	19%
COLLEGIO DEI DOCENTI	8%	20%	36%	76%	28%
SITO WEB	4%	7%	22%	63%	21%
EVENTI-MANIFESTAZIONI	5%	5%	17%	70%	30%



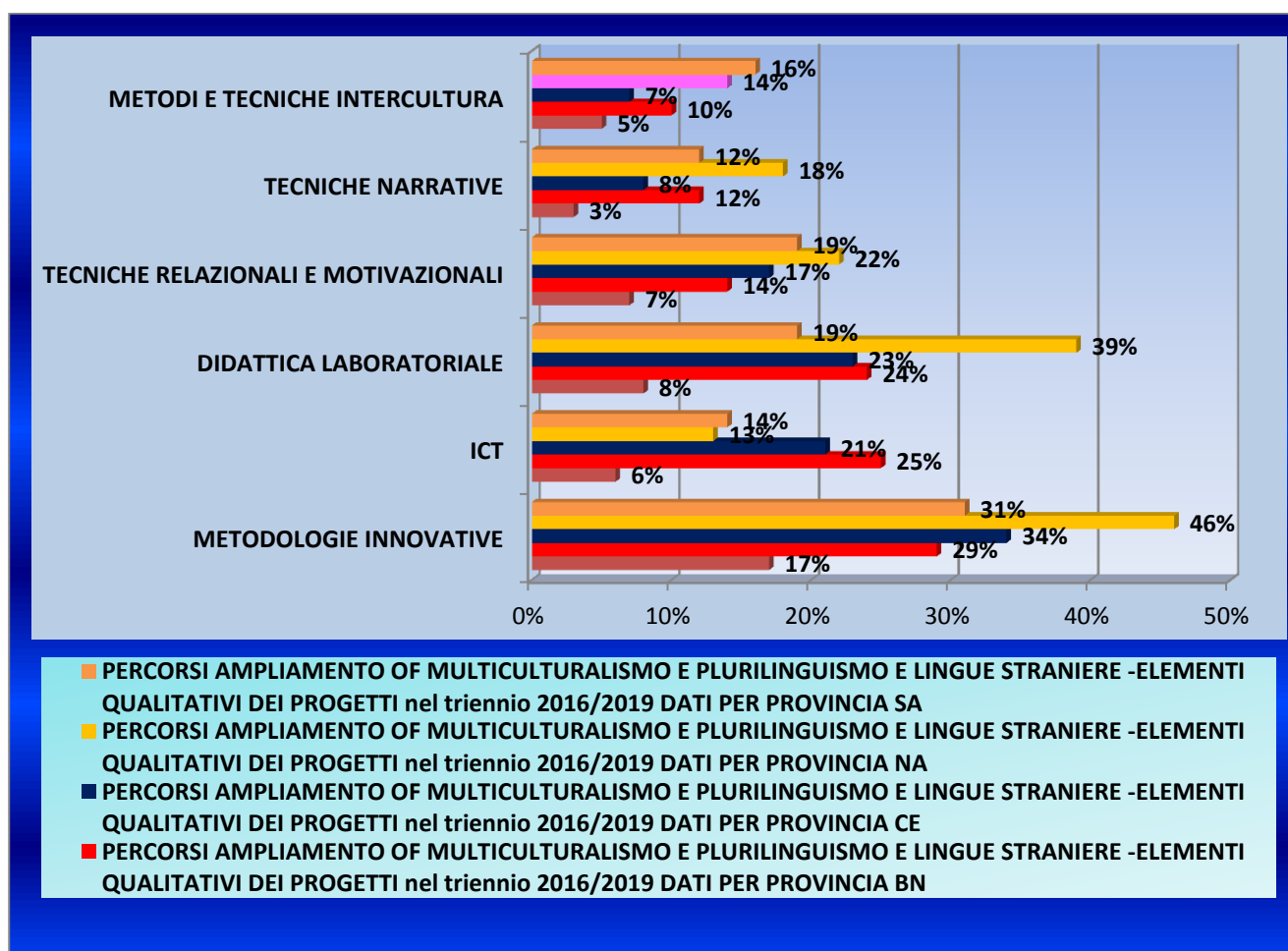
L'item relativo alla rilevazione delle "modalità di condivisione" ha dato la possibilità agli intervistati di scegliere 3 categorie di risposta. Le percentuali sono calcolate in relazione alla frequenza delle risposte nelle varie categorie e aggregate per tipologia di progetto (Multiculturalismo e Lingue straniere). Inoltre, sono state confrontate le percentuali di risposta relative a: OO.CC., sito web, eventi e manifestazioni. Tra gli indicatori di risultato, si può notare una **differente utilizzabilità nelle modalità di condivisione progettuale**. È da rilevare che si è verificato un aumento dell'utilizzo di strumenti di condivisione negli incontri collegiali ed un **maggiore lavoro di Team**, e si evidenzia, inoltre, una **crescita di modalità di condivisione rivolta anche all'esterno** delle istituzioni scolastiche utilizzando il sito web ed eventi e manifestazioni aperte al territorio.

**PERCORSI AMPLIAMENTO O.F. MULTICULTURALISMO E PLURILINGUISMO E LINGUE STRANIERE -  
ELEMENTI QUALITATIVI DEI PROGETTI - DOMANDA APERTA**

triennio 2016/2019

DATI PER PROVINCIA - Percentuali

	AV	BN	CE	NA	SA
METODOLOGIE INNOVATIVE	17%	29%	34%	46%	31%
ICT	6%	25%	21%	13%	14%
DIDATTICA LABORATORIALE	8%	24%	23%	39%	19%
TECNICHE RELAZIONALI E MOTIVAZIONALI	7%	14%	17%	22%	19%
TECNICHE NARRATIVE	3%	12%	8%	18%	12%
METODI E TECNICHE INTERCULTURA	5%	10%	7%	14%	16%



I dati relativi agli elementi qualitativi del progetto sono stati desunti da una domanda aperta che consentiva alle scuole di descrivere le esperienze in termini di innovazione e di originalità. Utilizzando la “word frequency”<sup>16</sup> è emerso che gli aspetti maggiormente innovativi dei percorsi risultano dall’utilizzo di **metodologie innovative** e, in particolare, oltre ad un notevole incremento della didattica laboratoriale e dell’applicazione delle nuove tecnologie nella didattica, risulta **in aumento l’impiego di tecniche e metodologie relazionali, motivazionali e di tecniche narrative anche combinate con le nuove tecnologie.**<sup>17</sup>

#### 4. SVILUPPO E PROSPETTIVE DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE IN CAMPANIA

Dalla gamma dei contesti locali, siano essi educativi, di indirizzo di studi o territoriali, si coglie un quadro ricco e variegato dell’offerta formativa campana relativa alle lingue straniere, contemplato sia da una scelta di curriculum opzionale sia da interventi didattico-metodologici, spesso associati ad un insegnamento bilingue. Tale quadro multilingue e pluri-metodologico rivela inevitabilmente varie finalità che vanno dall’apprendimento linguistico propagandato come requisito di accesso indispensabile al mondo del lavoro (**visione pragmatica**), fino alla consapevolezza di come l’alfabetizzazione in lingua straniera si trasformi in mandato educativo fondamentale (**visione pedagogica**).

La dimensione regionale non può non essere collegata a quella nazionale. Difatti la diffusione di buone pratiche di potenziamento e di eccellenza realizzate attraverso progetti nazionali e internazionali, soffrono, al momento, di un certo squilibrio tra un’offerta formativa sempre più ricca delle istituzioni scolastiche, il crescente numero di studenti, che stanno studiando almeno due lingue straniere, e alcune criticità registrate nei confronti di una politica scolastica nazionale non sempre tempestiva alle richieste e ai bisogni territoriali: **bilinguismo nella scuola primaria, insegnamento CLIL nella secondaria di 1° grado, progetti di eccellenza per il rilascio di un doppio diploma, riconoscimento dei livelli di apprendimento in relazione ad un sistema integrato di accertamento tra titolo di studio, prove standardizzate nazionali e certificazioni linguistiche rilasciate dagli enti di formazione, i licei internazionali.** C’è da segnalare,

<sup>16</sup>. La word frequency permette di effettuare l’analisi statistica di un testo. Si possono per esempio estrapolare le **parole chiave più frequenti** nel testo per capire quali sono le co-occorrenze che utilizza, oppure quale è la **keyword density** cioè il tasso di concentrazione (espresso sulla frequenza con cui una data parola-chiave viene ripetuta all’interno del testo).

<sup>17</sup> Come ad esempio lo **storytelling** che si basa sulla narrazione con strumenti digitali e che mette in rilievo le connessioni emotive della comunicazione.

comunque che queste criticità di livello nazionale sono, in parte, affrontate a livello regionale da autonome attività di sperimentazione e ricerca delle istituzioni scolastiche.

Riguardo alla Campania, si segnalano, in particolare, le richieste delle scuole del 1° ciclo di realizzare **percorsi in verticale con insegnamento CLIL** per avviare interventi curricolari guidati e di sostegno al bilinguismo. Valga tra le tante iniziative sperimentali, quella realizzata dalla rete CLIL/EMILE “Oltre Napoli Nord-Ovest” con scuola capofila l’Istituto Comprensivo “N. Romeo” di Casavatore (NA) costituita da altri 11 istituti scolastici del 1° ciclo e con la partecipazione dell’Istituto Tecnico Economico Statale “Enrico Caruso” di Napoli. Il progetto “*Il mondo....in un CLIL*” intende promuovere nei tre ordini del 1° ciclo della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della secondaria di 1° grado un **curricolo verticale delle potenzialità linguistiche realizzate con l’uso della lingua francese**.<sup>18</sup>

Lo sviluppo in Campania della lingua francese è cresciuto in maniera significativa per l’impegno delle scuole autorizzate nella realizzazione del progetto di eccellenza EsaBac per il rilascio del doppio diploma italo-francese e per la cooperazione a più livelli che l’USR Campania e l’Institut français di Napoli, meglio noto come istituto Grenoble, hanno generato nella decennale esperienza del progetto EsaBac (2009-2019) e ancor più nel privilegiato e comune sentire di una cultura integrata italo-francese tra Napoli e la Campania con la Francia per la presenza centenaria dello storico istituto “Le Grenoble” (1919-2019).

Questa corrispondenza è stata occasione per ricordare i due eventi nel corso di un convegno regionale che si è tenuto a Città della Scienza il 10 maggio scorso<sup>19</sup> e da numerose manifestazioni realizzate dagli istituti scolastici nel corso del corrente anno scolastico.

Al momento, le numerose richieste di candidatura sono sospese in attesa del nuovo accordo tra il Ministero dell’Istruzione italiano e quello dell’Educazione francese. Un dato significativo del panorama dell’offerta formativa linguistica in Campania nel triennio 2016-2019 è sicuramente costituito dalla consistente adesione al programma **CertiLingua®- Attestato di Eccellenza per competenze plurilingui, europee e internazionali**: un attestato rilasciato contestualmente al diploma di scuola secondaria di II grado che documenta la capacità del diplomato di interagire in un contesto europeo e a livello internazionale in due o più lingue oltre la lingua madre, che favorisce la mobilità transnazionale e che costituisce titolo d’accesso alle università europee. Oltre a competenze strettamente linguistiche, gli studenti devono anche dar prova, come meglio specificato

---

<sup>18</sup> [http://ordinamentiusrcampania.altervista.org/wp-content/uploads/2019/07/ULTIMISSIMOinviato\\_DSCitt%C3%A0-della-scienza\\_10.05.ppt](http://ordinamentiusrcampania.altervista.org/wp-content/uploads/2019/07/ULTIMISSIMOinviato_DSCitt%C3%A0-della-scienza_10.05.ppt)

<sup>19</sup> Cfr video di sintesi della manifestazione <https://www.youtube.com/watch?v=3QdsIABMDCY&t=23s>

dal nuovo **Compendium CertiLingua®**, di capacità interculturali attraverso la partecipazione attiva a progetti di cooperazione europea/internazionale, che devono essere documentati in una lingua straniera.

L'Accordo di rete **Rete Regionale CertiLingua® della Campania** siglato nel marzo 2019, ha visto la cospicua adesione di 25 Istituti in rappresentanza di tutte le province della regione Campania. L'offerta formativa di questi Istituti, in raccordo con i requisiti imposti dall'Accordo internazionale dei Ministeri partner, prevede:

a) insegnamento di 2 o più lingue straniere moderne fino all'ultimo anno di scuola secondaria di II grado;

b) corsi bilingui (CLIL) in una o più discipline non linguistiche con un numero minimo di 70 ore di lezione negli ultimi due anni oppure 140 ore negli ultimi quattro anni della scuola secondaria di II° grado;

c) ulteriori attività formative su tematiche europee internazionali utili come punto di partenza per progetti "faccia a faccia".

L'ottimo risultato dell'Accordo di rete regionale costituisce sicuramente un forte segnale di sinergia tra gli Istituti scolastici della Campania, nonché l'indicatore di una sana e dinamica apertura culturale all'Europa e, più in generale, al mondo. Il Sistema Integrato delle Lingue in Campania (SILC) ha tra i prossimi obiettivi l'avvio di **una campagna di informazione** e sensibilizzazione per l'attuazione delle indicazioni del *Companion Volume* (2018), per l'innalzamento dei livelli di efficacia del processo di insegnamento/apprendimento degli standard programmati delle lingue straniere. Il *Companion Volume* (2018) - che è un complemento al *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR)<sup>20</sup> - è una recente pubblicazione frutto di un lavoro sviluppatosi nell'arco di un triennio (2014/2017) e promosso dall'*Education Policy Division (Language Policy Programme)*.

Il *Companion* costituisce un contributo fondamentale per le nuove esigenze di una società multi-pluriculturale. È una tappa importante nella politica del Consiglio d'Europa per lo studio e l'insegnamento delle lingue, evidenziando alcune aree innovative del QCER per le quali non erano state fornite scale descrittive nel 2001, ma che sono diventate sempre più rilevanti negli ultimi vent'anni, in particolare la **mediazione** e la **competenza plurilingue/pluriculturale**.

In questo quadro in continua evoluzione, le più recenti linee metodologiche delle lingue straniere, sottolineano il bisogno di considerare **la diversità culturale e la competenza**

---

<sup>20</sup> Risultato di un ventennio di ricerche, quadro di riferimento trasparente e coerente per l'elaborazione di programmazioni, curricula, materiali per l'insegnamento/apprendimento delle lingue, strumento indispensabile per la valutazione delle competenze linguistiche, il CEFR è disponibile in più di 40 lingue e usato e apprezzato anche al di fuori dell'Europa.



**comunicativa interculturale** come **determinanti per un'efficace comunicazione**. Se la sola competenza linguistica è insufficiente per un'efficace comunicazione, ne consegue l'introduzione dell'ICC (*Inter Cultural Competence*) nell'insegnamento della lingua straniera. Esperti in psicologia, comunicazione, lingue straniere si sono adoperati ad abbozzare una definizione di ICC, come *“la capacità d'interagire efficacemente e in maniera appropriata in situazioni di carattere interculturale; è sostenuta da specifiche attitudini e peculiarità affettive, nonché da conoscenze, abilità e riflessioni (inter)culturali”* (Song, 2008). Questa competenza chiave del XXI secolo si sostanzia nella **negoziazione** e nella **co-costruzione del significato** e si articola nelle seguenti componenti:

- ✓ **competenza linguistica** (capacità di produrre e interpretare espressioni significative secondo le regole della lingua);
- ✓ **competenza sociolinguistica** (l'influenza delle varie condizioni sulla formazione delle scelte linguistiche di un individuo);
- ✓ **competenza discorsiva** (capacità dell'individuo di comunicare usando strategie appropriate nella costruzione e interpretazione del testo).

L'aspetto problematico afferisce alla **valutazione** della competenza interculturale distinta in: **autovalutazione, eterovalutazione, analisi di prestazione**.

Un altro elemento che si rileva dalla disamina dei dati è l'esiguità del numero dei posti di **assistente di lingua straniera** rispetto alle numerose richieste delle scuole. In Italia, tale numero è fissato in base alle risorse finanziarie disponibili e alla concreta offerta di assistenti da parte dei paesi partner. In effetti, gli assistenti di lingua sono studenti o neolaureati in lingua italiana provenienti da Austria, Belgio, Francia, Regno Unito, Irlanda, Repubblica Federale di Germania e Spagna, ai quali il MIUR offre l'opportunità di perfezionare gli studi sulla lingua e la cultura italiane mentre svolgono attività di collaborazione con i docenti di lingua straniera nelle scuole italiane<sup>21</sup>. In Campania, negli scorsi anni scolastici si è sempre registrato un rapporto medio di 5:1 tra le richieste delle scuole campane e la disponibilità di assistenti di lingua straniera. Un rapporto che non consente di avviare un significativo passaggio verso forme innovative di intervento didattico che, invece, la presenza di un madrelingua può comportare sia sotto il profilo dell'acquisizione delle competenze linguistiche (**livello tecnico-operativo**) sia nei confronti di una maggiore apertura verso approcci culturali differenti (**livello multiculturale-formativo**)

Un identico divario si registra, inoltre, nell'ambito del progetto per assegnazione degli assistenti di lingua inglese *“English Teaching Assistants”* Fulbright (ETAs)<sup>22</sup>, in attuazione del

---

<sup>21</sup>Per approfondimenti cfr. <http://www.assistentilinguastraniera.it>

<sup>22</sup>Per ulteriori informazioni circa il programma Fulbright, cfr. <http://www.fulbright.it>

Protocollo d'Intesa tra il MIUR, Ambasciata degli Stati Uniti d'America e Commissione per gli Scambi culturali tra l'Italia e Stati Uniti. Il progetto prevede per ogni regione l'individuazione di due scuole per avere l'assegnazione di un assistente madrelingua utilizzato per 16 ore settimanali complessive. Gli assistenti sono solitamente studenti che non hanno esperienza didattica, e che - proprio per questa loro caratteristica - assolvono la funzione di **modelli culturali autentici**, ma anche più vicini agli interessi e alle esperienze del gruppo classe. La dimensione interculturale, che connota l'attività formativa, si arricchisce di una complessità culturale in riferimento all'attualità e alla vita reale del paese d'origine dell'assistente, più prossimo in termini di appartenenza generazionale agli studenti. Sono state segnalate, comunque, da parte di poche scuole alcune criticità riguardo l'adattabilità del giovane assistente nella realtà scolastica italiana. Ciò non toglie al progetto, nel suo insieme, la qualità perseguita dalle istituzioni scolastiche nel potenziare il bilinguismo (o multilinguismo)<sup>23</sup> ritenuto da anni un "*obiettivo irrinunciabile*"<sup>24</sup>, con la figura dell'assistente madrelingua, soprattutto perché la conversazione non si riduce a un semplice esercizio, ma può essere sviluppata in base a curiosità e interessi condivisi nei rapporti interpersonali tra pari.

E' da rilevare, inoltre, che per realizzare progetti di educazione linguistica che spesso prevedono percorsi all'estero è necessaria la **presenza di docenti accompagnatori**. Non sempre i docenti di lingua disponibili ad assumere tale incarico sono in numero sufficiente alle necessità. In questo caso le scuole, fatta salva la presenza di almeno un docente in possesso delle conoscenze della lingua oggetto del percorso formativo, potranno fare ricorso ad altri docenti delle altre discipline. Si può prevedere per i **tutor accompagnatori attività di potenziamento** delle loro competenze linguistico-metodologiche e di approfondimento dei contesti educativo-scolastici tramite visite mirate (ad esempio *job shadowing*/osservazione di docenti, partecipazione a lezioni) presso scuole o altre istituzioni preposte alla formazione.

Questa realtà molteplice e interessata è indice di una ricerca sistematica e costante da parte delle istituzioni scolastiche campane di **alimentare dinamiche per un perfezionamento tra teoria e azione**, per un interscambio tra insegnanti e studenti come co-costruttori di conoscenza, e per una valorizzazione dell'impegno sperimentale sul campo (attività formative esperienziali di mobilità all'estero).

La ricerca, in tal senso, si può ulteriormente arricchire e innovare, mostrando attenzione nei riguardi della comprensione e conoscenza della lingua madre, l'italiano, che, purtroppo, le prove

---

<sup>23</sup>Per una opportuna distinzione dei termini "bilinguismo" e "multilinguismo" e tra "acquisizione" e "apprendimento" di una lingua, si veda P. Desideri (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Quaderni del GISCEL, La Nuova Italia, Firenze, 1995, pp. 115-129.

<sup>24</sup>Cfr. <https://www.lastampa.it/cultura/scuola/2014/09/25/news/giannini-materie-in-lingua-straniera-fin-dai-6-anni-1.35617475>

INVALSI indicano come una forte criticità e, in alcuni contesti, come **un'emergenza formativa** che può compromettere lo sviluppo delle relazioni sociali con riflessi nel processo di cittadinanza attiva e responsabile.

Ecco che il confronto plurilinguistico e le specifiche metodologie collegate alla pratica del costruttivismo sociale possono diventare un utile strumento di riflessione culturale e didattico anche per migliorare l'apprendimento della lingua italiana, che è la quarta lingua più studiata al mondo (Cfr Rapporto Eurobarometro 2012 della Commissione europea). **Il coinvolgimento dei docenti di tutte le discipline nel riscoprire e dialogare con la ricchezza lessicale e con le sfumature semantiche e sintattiche della lingua del Bel Paese**, espressione viva della cultura italiana, può essere, altresì, elemento di aggregazione tecnico-istruttivo per favorire un ambiente di apprendimento in cui le specificità disciplinari, spesso intese nella loro linearità esecutiva dei contenuti, possono recuperare una coerente linea d'azione reticolare, in cui intravedere **ispirazioni per migliorare l'acquisizione della lingua madre sia in senso strumentale che culturale** e promuovere tra gli alunni un sapere meno identificabile con le discipline e più orientato ad un'educazione linguistica globale e sistemica, senza trascurare la **valorizzazione delle relazioni professionali tra i docenti**.

## **5. CONOSCENZA DELLE LINGUE E COMPETENZE LINGUISTICHE. RIFLESSIONI DIDATTICHE, METODOLOGICHE E VALUTATIVE**

Diversi elementi della recente evoluzione socio-culturale hanno portato a sottolineare l'importanza di assegnare centralità al soggetto che apprende, con le sue specificità e differenze. La crescente complessità sociale e culturale, la caratterizzazione sempre più multiculturale e multietnica delle società occidentali, le trasformazioni in atto a livello sociale e il ritmo di tali trasformazioni spingono a superare visioni semplici e lineari.

La pervasività e la capillarità dell'informazione nella società della conoscenza fanno accrescere l'esigenza di formazione per tutto l'arco della vita, di accompagnamento dei soggetti perché possano muoversi all'interno di una quantità tale di proposte e di informazioni che altrimenti rischierebbero di risultare disorientanti.

**Imparare ad imparare per tutto il corso della vita, nei diversi contesti in cui ci si trova ad operare, è l'imperativo del futuro.**

**I luoghi dell'apprendimento si sono moltiplicati:** non più solo **contesti formali**, istituzioni scolastiche ed esplicitamente formative, ma anche **contesti informali**, le attività della vita quotidiana, le attività del tempo libero, i mass-media, il self-service formativo, e **non formali**, agenzie intenzionalmente formative, la famiglia, gli enti locali, l'associazionismo. Cresce la consapevolezza che tutte queste opportunità formative siano valorizzate e che questo è possibile se si passa **dalla centralità dell'istituzione alla centralità del soggetto**.

### **5.A - DIFFUSIONE GLOBALE DELLA LINGUA INGLESE**

Viviamo in un mondo *multilingue* e *multiculturale* e non sembra azzardato affermare che nell'ultimo decennio il livello delle competenze linguistiche sia migliorato molto anche grazie al fatto che siamo sempre più in "contatto" con persone che parlano lingue diverse e con le quali non possiamo utilizzare la nostra madrelingua. Da qui la necessità del ricorso ad una **lingua comune – veicolare** - che risponda al bisogno connaturato dell'essere umano di riuscire ad esprimersi in più di una lingua. E' indubbio che in epoca moderna l'inglese "globalizzato" abbia preso il posto che una volta era del latino come lingua franca ampiamente utilizzata, con notevoli vantaggi per tutti: una lingua comune rende più agevoli i contatti tra le persone, moltiplicando il potenziale impatto degli scambi di idee sui settori fondamentali della società .

Tale necessità si riflette anche nella **politica educativa dell'Unione Europea** che vede nella promozione della competenza plurilingue e pluri-culturale uno degli obiettivi principali della sua azione di ricerca in campo educativo.

**Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER)**, messo a punto negli anni Novanta dal Consiglio d'Europa, ha infatti lo scopo di fornire un **metodo di accertamento delle conoscenze linguistiche applicabile a tutte le lingue**, con una descrizione dettagliata di ciò che l'apprendente di una lingua sa e può fare in quella lingua. Si tratta di un vero e proprio sistema descrittivo pubblicato in un primo volume nel 2001 e riesaminato ed integrato per quanto attiene alla descrizione dei livelli dal Companion edito nel 2017.

Il QCER divide i livelli di competenza in **tre ampie fasce** (*Base, Autonomia e Padronanza*), articolate a loro volta in due livelli ciascuna. Per ciascuno dei **sei livelli complessivi** viene descritto ciò che un individuo è in grado di fare in dettaglio nei diversi ambiti di competenza: **comprensione scritta, comprensione orale, produzione scritta e produzione orale**.

DESCRITTORI DEL COMMON EUROPEAN FRAMEWORK					
A - Base		B - Autonomia		C - Padronanza	
A1 - Livello base	A2 - Livello elementare	B1 - Livello intermedio o "di soglia"	B2 - Livello intermedio superiore	C1 - Livello avanzato	C2 - Livello avanzato superiore
Comprende e usa espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e gli altri ed è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come: dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede. Interagisce in modo semplice, purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare.	Comprende frasi ed Espressioni usate frequentemente relative ad ambiti di immediata rilevanza (es. informazioni personali e familiari di base, fare la spesa, la geografia locale, l'occupazione). Comunica in attività semplici e di abitudine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere in termini semplici aspetti della sua vita, dell'ambiente circostante.	Comprende i punti chiave di argomenti familiari che riguardano la scuola, il tempo libero ecc. Sa muoversi con disinvoltura in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia nel paese di cui parla la lingua. È in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari o di interesse personale. È in grado di esprimere esperienze ed avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni e di spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti.	Comprende le idee principali di testi complessi su argomenti sia concreti che astratti, comprese le discussioni tecniche sul suo campo di specializzazione. È in grado di interagire con una certa scioltezza e spontaneità che rendono possibile una interazione naturale con i parlanti nativi senza sforzo per l'interlocutore. Sa produrre un testo chiaro e dettagliato su un'ampia gamma di argomenti e spiegare un punto di vista su un argomento fornendo i pro e i contro delle varie opzioni.	Comprende un'ampia gamma di testi complessi e lunghi e ne sa riconoscere il significato implicito. Si esprime con scioltezza e naturalezza. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, professionali ed accademici. Riesce a produrre testi chiari, ben costruiti, dettagliati su argomenti complessi, mostrando un sicuro controllo della struttura testuale, dei connettori e degli elementi di coesione.	Comprende con facilità praticamente tutto ciò che sente e legge. Sa riassumere informazioni provenienti da diverse fonti sia parlate che scritte, ristrutturando gli argomenti in una presentazione coerente. Sa esprimersi spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso, individuando le più sottili sfumature di significato in situazioni complesse.

## 5.B - VERIFICA DEI LIVELLI DI APPRENDIMENTO DELLA LINGUA INGLESE E PROVE STANDARDIZZATE INVALSI

Le recenti disposizioni normative (d.lgs. n. 62/2017 e successivi DD.MM. n. 741 e n. 742 del 3 ottobre 2017) valorizzano il ruolo dell'INVALSI all'interno dei processi educativi e di apprendimento, definendo lo svolgimento delle prove Invalsi quale "*attività ordinaria d'istituto*" e stabilendo la loro estensione nelle classi V della scuola secondaria di secondo grado. Tuttavia la maggiore novità del d.lgs. n. 62/2017 è rappresentata dall'introduzione nella Prova nazionale INVALSI in lingua inglese, con lo scopo di fotografare il livello di competenza degli alunni ai fini di un miglioramento del sistema scolastico.

Il quadro di riferimento al quale l'INVALSI si rifà nell'accertamento dei livelli di apprendimento dell'Inglese è rappresentato dal **Common European Framework for Languages** nel quale sono descritti 6 livelli progressivi – A1, A2, B1, B2, C1, C2 – di competenza in una lingua straniera. Tali livelli, inoltre, sono espressamente richiamati nei principali documenti del nostro sistema educativo e cioè le *Indicazioni nazionali del primo ciclo*, le *Indicazioni nazionali per i licei* e le *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali* a conferma del riconoscimento dell'importanza di **ancorare le competenze linguistiche degli studenti italiani a parametri comuni approvati internazionalmente**.

Nelle **Indicazioni Nazionali del primo ciclo** (2012) i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per la seconda lingua comunitaria e per la lingua inglese sono riconducibili rispettivamente al Livello A1 e al Livello A2 del QCER. Nelle **Indicazioni Nazionali per i Licei** il traguardo dell'intero percorso liceale è indicato nel raggiungimento di un livello di padronanza della lingua riconducibile al livello B2 per la prima lingua (solitamente l'inglese) e al Livello B1 per le altre lingue (in particolare nei Licei Linguistici): "*A tal fine, durante il percorso liceale lo studente acquisisce capacità di comprensione di testi orali e scritti inerenti a tematiche di interesse sia personale sia scolastico (ambito letterario, artistico, musicale, scientifico, sociale, economico); di produzione di testi orali e scritti per riferire fatti, descrivere situazioni, argomentare e sostenere opinioni; di interazione nella lingua straniera in maniera adeguata sia agli interlocutori sia al contesto; di analisi e interpretazione di aspetti relativi alla cultura dei paesi di cui si parla la lingua, con attenzione a tematiche comuni a più discipline*" (cfr Indicazioni Nazionali, 2010).

Nelle **Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali** viene previsto che lo studente alla fine del quinto anno sappia "*padroneggiare la lingua inglese per scopi comunicativi e utilizzare*

*i linguaggi settoriali relativi ai percorsi di studio per interagire in diversi ambiti e contesti professionali al livello B2 del Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue*". (Cfr Linee Guida, 2010).

Lo scopo delle prove d'inglese INVALSI è quello di verificare gli aspetti comunicativi nell' "uso della lingua", richiamato nel d. lgs n.62 del 2017, focalizzando l'attenzione su quelle che sono le sole "abilità di comprensione", denominate anche "competenze ricettive" *listening* (ascolto), *reading* (lettura). Pertanto, relativamente alla prova di inglese prevista dall'INVALSI, i descrittori di competenza a cui bisogna fare riferimento sono quelli di comprensione dell'ascolto e della comprensione della lettura dei livelli A1-A2-B1 e B2 descritti dal QCER del Consiglio Europeo. Va sottolineato che, relativamente alla scuola secondaria di secondo grado, al fine di descrivere un livello di competenza nell'ascolto e nella lettura anche per quegli alunni che al termine del secondo ciclo di istruzione non avessero raggiunto una competenza di livello B2, la prova INVALSI di inglese è una prova bilivello B1/B2.

DESCRITTORI INVALSI		
Livello QCER	ASCOLTO	LETTURA
<b>A1</b>	L'allievo/a è in grado di seguire un discorso molto lento e ben articolato, con lunghe pause che gli/le permettano di assimilarne il significato	L'allievo/a è in grado di comprendere testi molto brevi e semplici leggendo una frase alla volta, cogliendo nomi conosciuti, parole e frasi elementari di uso comune, rileggendo se necessario
<b>A2</b>	L'allievo/a è in grado di comprendere frasi ed espressioni relative ad ambiti d'immediata rilevanza (per es. informazioni elementari su se stesso e sulla famiglia, sul fare acquisti, sul contesto territoriale, sul lavoro) se enunciate in modo chiaro ed articolate lentamente.	L'allievo/a è in grado di comprendere testi brevi e semplici che contengono il lessico di maggior frequenza, compreso un certo numero di termini conosciuti e usati a livello internazionale
<b>B1</b>	È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente sul lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti.	È in grado di leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione
<b>B2</b>	È in grado di comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard su argomenti concreti e astratti, anche quando si tratta di discorsi concettualmente e linguisticamente complessi; di comprendere inoltre le discussioni tecniche del suo settore di specializzazione. È in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse purché l'argomento gli sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti	È in grado di leggere in modo ampiamente autonomo, adattando stile e velocità di lettura ai differenti testi e scopi e usando in modo selettivo le opportune fonti per riferimento e consultazione. Ha un patrimonio lessicale ampio che attiva nella lettura, ma può incontrare difficoltà con espressioni idiomatiche poco frequenti.



## 5.C - PROVA INVALSI DI INGLESE E ENTI CERTIFICATORI - RIFLESSIONI

La certificazione INVALSI riguarda le sole “abilità di comprensione”, di *listening* (ascolto) e *reading* (lettura). Per alcuni versi, dunque, la prova INVALSI di inglese risulta incompleta, tralasciando completamente le altre abilità di Speaking e Writing e rendendo, di fatto, la **valutazione INVALSI non in linea con eventuali altre certificazioni di enti accreditati** (es. Cambridge ESOL, IELTS, ecc.).

Va fatta, infine, un'altra considerazione sul fatto che le prove INVALSI, concentrandosi sull'analisi di materiali autentici di carattere generale, **non verificano l'apprendimento della 'microlingua'**. Ciò comporta per le classi V degli Istituti Tecnici e Professionali, che la valutazione, vista la specificità e diversità degli indirizzi di studio, di *“utilizzare i linguaggi settoriali relativi ai percorsi di studio per interagire in diversi ambiti e contesti professionali”* (cfr Linee Guida, 2010) è **a carico delle istituzioni scolastiche che, responsabilmente, devono formulare criteri comuni con l'uso della lingua inglese per scopi comunicativi.**

Una certificazione autentica richiede in questi casi, **un apprendimento della lingua centrato sull'offerta curricolare ed extracurricolare dell'istituto** (ore previste nel curriculum obbligatorio, presenza o meno di tutor, possibilità di contatti/studi con l'estero, ecc.), al fine di verificare e valutare il livello raggiunto dallo studente anche in relazione ai corsi di studi specialistici, non escludendo quindi la lingua settoriale dai test.

## 5.D - APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

*“L'apprendimento di una lingua straniera non si limita ad essere una risposta condizionata e passiva a stimoli esterni, ma diventa un processo attivo di creazione della conoscenza”* (N. Chomsky). Tale prospettiva postula un **discente che costruisce attivamente il proprio ambito di apprendimento**, partendo da abilità che egli possiede per poter poi pervenire alle conoscenze e competenze che sono il fine di tutto il processo di apprendimento/insegnamento del quale egli stesso diventa protagonista.

In questa direzione si colloca l'approccio comunicativo, che considera la lingua come mezzo per costruire la propria conoscenza e come strumento essenziale di comunicazione basata sullo sviluppo integrato delle quattro abilità linguistiche (*listening-speaking-reading-writing*). I più recenti filoni di ricerca pongono l'accento sui processi naturali di acquisizione della lingua, **spostando dunque l'asse dalle strategie di insegnamento ai meccanismi dell'apprendimento.** Tra le metodologie innovative per la promozione delle competenze linguistiche e del plurilinguismo, un ruolo centrale è rivestito dalla metodologia CLIL (*Content and Language*



*Integrated Learning*), che viene incoraggiata anche nella **Raccomandazione del Consiglio per un approccio globale all'insegnamento e apprendimento delle lingue** del maggio 2018, dove si legge che “*l'apprendimento integrato di lingua e contenuti, vale a dire l'insegnamento delle materie attraverso una lingua straniera, e gli strumenti digitali e online per l'apprendimento delle lingue si sono rivelati efficaci per categorie diverse di discenti*”.

L'impiego di strategie didattiche innovative e interattive, come il *Project-Based Learning (PBL)*, il *Cooperative Learning*, lo *Scaffolding* il *Task Based Learning*, migliorano le prestazioni linguistiche degli studenti in quanto esse si rifanno al **paradigma psico-pedagogico del costruttivismo**, per il quale **l'apprendimento più vantaggioso avviene in un contesto sociale e si fonda sull'interazione con gli altri**. Tali strategie favoriscono la ricerca, la scoperta, la costruzione e la ricostruzione del sapere e ben si integrano nella prassi didattica per avviare un processo di apprendimento/insegnamento in un contesto CLIL che, proponendo un modello di efficace integrazione tra lingua veicolare e contenuti disciplinari specifici, è diventato un fondamento didattico della moderna pedagogia.

Il CLIL (Content and Language Integrated Learning) non rimanda a un'unica metodologia specifica, ma **si avvale di metodi interattivi**, come la gestione cooperativa della classe e l'enfasi su diversi tipi di comunicazione e richiede una didattica innovativa che fa del contenuto l'obiettivo guida nell'apprendimento/insegnamento di una lingua straniera, promuovendo **un uso più naturale del linguaggio** e ponendo l'accento sulla comunicazione autentica, in cui **la fluidità è più importante dell'eleganza stilistico-formale**.

Sul piano metodologico, inoltre, il valore aggiunto del CLIL si evidenzia nel suo contributo allo “*svecchiamento*” della didattica tradizionale, basata sulla trasmissione dei saperi, in cui l'insegnante espone nozioni e concetti, seguendo uno sviluppo logico che a lui pare chiaro, ma che spesso è “*oscuro*” per gli studenti, che non possiedono la visione di insieme disciplinare del docente. Ma **un apprendimento diventa significativo**, e di conseguenza si radica nella mente dello studente, se è acquisito in modo attivo e personale, **se genera interesse e motivazione**.

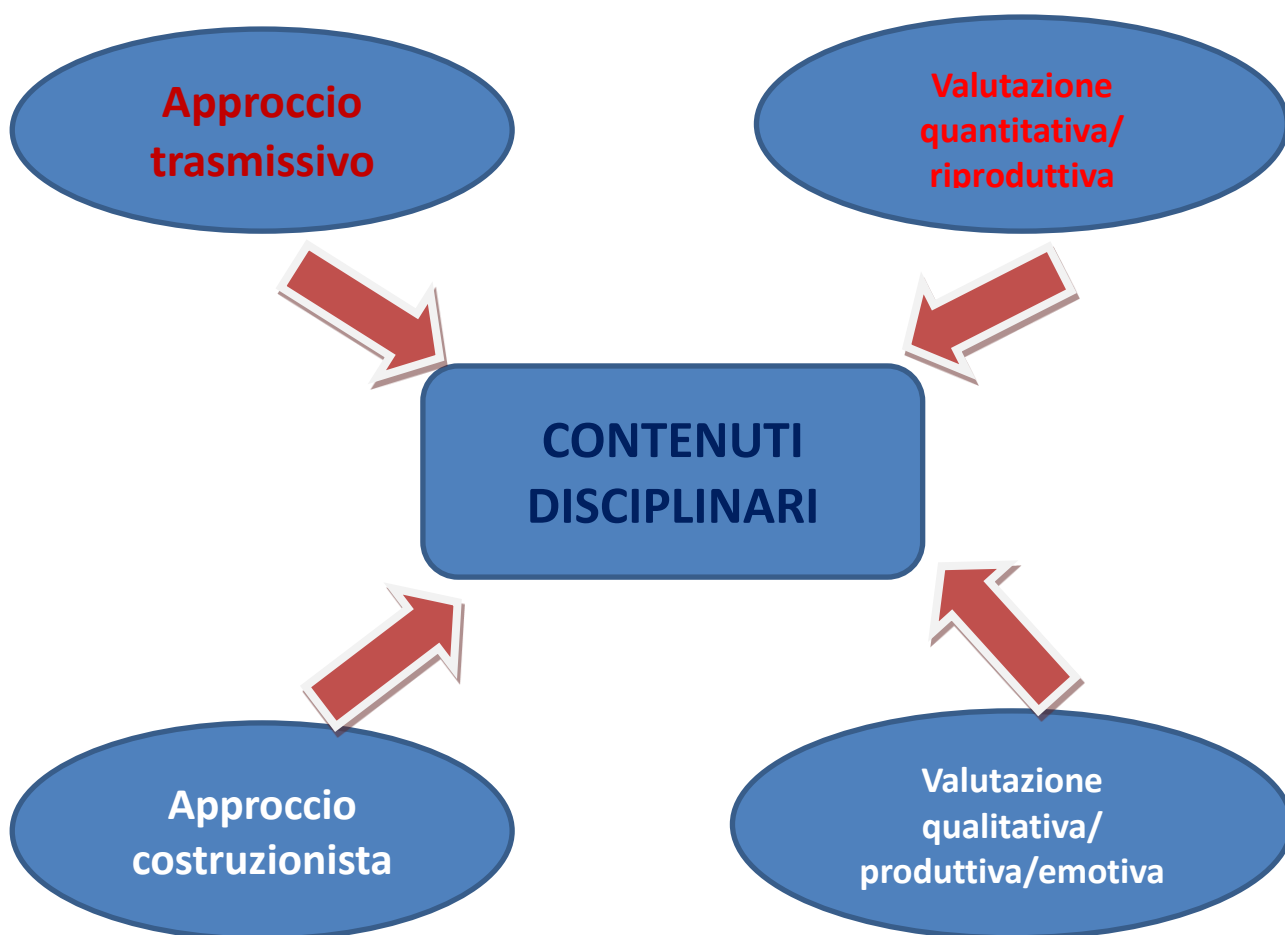
## **5.E - VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE**

Il momento della valutazione conseguente alla pratica di nuove metodologie dovrà considerare non solo la conoscenza, ma anche il processo stesso, attraverso il quale, a quella conoscenza il discente è giunto. La qualità della valutazione incide sul processo individuale di apprendimento, influenzando in ambito psicologico una serie di elementi **interni** (autostima, reazione all'insuccesso/successo, impotenza, autoefficacia) ed **esterni** (relazioni con i compagni, il

docente, i genitori, l'ambiente scolastico in generale).

Nell'ambito valutativo, in particolare nella scuola di base, sono da considerare di estrema attendibilità le **osservazioni inerenti la sfera affettivo-emotiva**, utilizzando strategie e tecniche che si rifanno alla narrazione, al dialogo, al confronto, che richiedono al docente preparazione e spirito d'osservazione, ma che sono da considerare insostituibili per una completa valutazione, poiché **sono collegate al dialogo pedagogico**, al rapporto duale, all'interpretazione del "vissuto" espresso dall'alunno nella sua singolarità. Per evitare in questo caso ogni soggettività d'interpretazione, **la pluralità dei docenti può consentire un più equilibrato giudizio**.

L'uso attento e mirato delle descrizioni collegate alle certificazioni INVALSI, ai quadri di riferimento, ai livelli EQF, può essere anch'esso di valido aiuto, contribuendo a creare delle **piste di ricerca/riflessione per il lavoro di gruppo nella valutazione delle competenze linguistiche**, strategia propedeutica per suscitare e far progredire la condivisione circa la pratica d'una responsabile progettazione curricolare, indotta e presupposta dall'autonomia scolastica.



## 6. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

I dati del monitoraggio evidenziano un approccio nei processi di apprendimento/insegnamento del plurilinguismo complesso e molteplice. Il campione di elezione consente di proporre un modello di lettura a quattro stadi, distinto nei seguenti fattori:

- a. interventi progettuali programmati e realizzati (**fattore gestionale-organizzativo**)
- b. prassi didattiche messe in atto (**fattore didattico-professionale**)
- c. accertamento delle competenze linguistiche (**fattore tecnico-strumentale**)
- d. osservazione delle competenze di cittadinanza (**fattore relazionale-metacognitivo**)

La molteplicità rilevata consente, ad ogni buon conto, di poter apprezzare una visione multilinguistica e multiculturale identificabile nel ruolo determinante che la lingua ovvero la convivenza delle lingue può svolgere nella “*società della conoscenza*”, centrata sull’informazione e sui saperi, per **offrire una formazione di qualità**, capace di superare le barriere nazionali e soddisfare gli imperativi anche economici che derivano dalla sfida europea e mondiale (globalizzazione dei mercati), visione che richiama l’importanza della missione scolastica a sviluppare la **dimensione plurilingue come un’educazione che sia in grado di manifestare esperienze personali, emotive e razionali, di concepire idee, di esprimere relazioni sociali, di essere strumento e funzione culturale**. La disamina in oggetto ha consentito di evidenziare, in molti casi, la ricerca sul campo di approcci didattici di forte impatto, consapevole del ruolo che le competenze linguistiche hanno e/o avranno sempre più in futuro - nel *global village* - come risposta alle esigenze di una comunità multiculturale.

La ricerca ha mostrato, seppur non richiesta in maniera esplicita dal questionario, una **propensione delle scuole verso il paradigma psico-pedagogico del costruttivismo e del costruttivismo sociale**, in quanto l’apprendimento/insegnamento delle lingue, come è noto, si alimenta del contesto sociale (**livello motivante-interpretativo**), si fonda sull’interazione con gli altri (**livello pratico-comunicativo**), si focalizza sulla centralità apprenditiva dello studente (**livello funzionale-cognitivo**) e si arricchisce della costruzione di un ambiente di apprendimento significativo (**livello autentico-valutativo**).

Un quadro d’insieme che, in accordo con le riflessioni di G. Liotti, evidenzia come la **competenza emotiva e l’apprendimento sono concetti tra loro collegati** in quanto entrambi sono considerati processi che hanno luogo nella nostra mente e in grado di influenzarsi reciprocamente. La **psicologia dello sviluppo** di impostazione socio-costruttivista ha approfondito la funzione di modulazione o regolazione delle emozioni che non sarebbero importanti solo per la sopravvivenza e la salvaguardia del sé, ma soprattutto in rapporto ai “*sistemi motivazionali interpersonali*”.

L'aspetto interessante di questa prospettiva teorica (G. Liotti, 2005) è la funzione sociale delle emozioni che caratterizza anche la ricerca sulla **competenza emotiva**: *le emozioni modulano e orchestrano le nostre interazioni quotidiane e influenzano i nostri incontri con l'altro*.<sup>25</sup>

Una didattica che, come ha rivelato il monitoraggio, non rimanda a un'unica metodologia specifica, ma si avvale di **metodi interattivi**, della **gestione cooperativa della classe** e dell'enfasi su **diversi tipi di comunicazione** (linguistica, visiva e cinestetica) con una ricerca sul campo di una **didattica innovativa** (strategie di problem solving, task based o project based, tecniche di ricerca azione, riflessione meta cognitiva, flipped class room, didattica laboratoriale).<sup>26</sup> I dati mostrano comunque come ancora la **lezione frontale** (58%) sia utilizzata in associazione con le nuove tecnologie e l'attività laboratoriale.

I dati relativi ai **progetti di ampliamento e di arricchimento dell'offerta formativa** mostrano un'attenzione maggiore ad una didattica delle lingue integrata, finalizzata ad uno sviluppo delle competenze plurilingue e pluriculturale che non si limita al potenziamento delle lingue straniere che fanno parte del curriculum scolastico, ma **tiene conto delle esigenze del territorio di riferimento e dei cambiamenti derivanti dal processo migratorio e dalla globalizzazione**. Si registra un aumento dell'attivazione dei corsi di **potenziamento linguistico in lingua araba e in lingua cinese** in relazione alle specificità territoriali. Inoltre, è possibile notare un costante aumento nel triennio dell'attivazione dei **corsi di potenziamento linguistico** (per l'a.s. 2018/2019 un frequenza del 99% per inglese e francese e del 75% per lo spagnolo). Questo esito del monitoraggio si innesta su come la scuola sia chiamata sempre più a fronteggiare educativamente i **processi migratori** in atto a livello globale.

Dall'ultimo Focus pubblicato dal MIUR nel marzo 2018 sugli alunni con cittadinanza non italiana, riferito all'a.s. 2016-2017 (dati aggiornati al 31 agosto 2017), gli studenti stranieri presenti in Italia sono stati circa 826.000 (9,4% dell'intera popolazione scolastica), con un aumento di oltre 11.000 unità rispetto all'a.s. 2015/2016. La Campania è la regione in cui l'incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana è la più bassa a livello nazionale (2,4%).<sup>27</sup> Nonostante ciò, sono molte le istituzioni scolastiche - del primo e del secondo ciclo - che, da sole o in rete, e spesso col

---

<sup>25</sup> <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/824/797>

<sup>26</sup> [http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2017/08/12\\_Lupia.pdf](http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2017/08/12_Lupia.pdf)

<sup>27</sup> [http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17\\_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0)

sostegno fattivo di Enti Locali, Università, terzo settore hanno negli ultimi anni saputo costruire risposte efficaci alle nuove esigenze.<sup>28</sup>

Altro dato significativo della rilevazione è quello della **progettualità interculturale** fondata sulla mediazione strumentale e funzionale delle lingue. Questa scelta si collega ad uno dei principi basilari delle direttive comunitarie che è il sostegno alla diversità delle lingue e delle culture: **essere uniti nella diversità resta uno dei capisaldi dell'Unione Europea**. La politica dell'UE per il multilinguismo, come è noto, è imperniata su due punti fondamentali: **proteggere la ricca diversità linguistica dell'Europa e promuovere l'apprendimento delle lingue**.<sup>29</sup>

L'**approccio interculturale** combina vari principi didattici in base a fenomeni propri di una determinata area culturale e a strategie destinate a favorire la riflessione sulle modalità del contatto tra aree culturali differenti. La promozione della **cittadinanza attiva** è uno degli obiettivi fondamentali del nuovo **Quadro Strategico 2020** in tema di istruzione e formazione e richiede lo **sviluppo delle competenze chiave connesse all'evoluzione del sistema sociale e culturale**.<sup>30</sup>

Le scelte metodologiche e le diversità organizzativo-didattiche dei percorsi formativi (bilinguismo, partenariati, stage linguistici, CLIL) fanno emergere una **realtà differenziata per territorio**, ma con una generale propulsione verso forme di didattica integrata, il cui approccio definito "**consapevolezza dei fenomeni linguistici**" mira a sviluppare atteggiamenti, attitudini e conoscenze circa il linguaggio, le lingue e la loro diversità. L'educazione plurilingue e interculturale curricolare rappresenta un passaggio cruciale per lo sviluppo non solo delle competenze da acquisire in una scuola realmente inclusiva, ma anche **delle competenze che sono prerequisiti per una cittadinanza democratica e attiva**.

L'**attuale dibattito sulla "internazionalizzazione"** dell'educazione rappresenta un elemento di sicuro interesse, che è stato raccolto dalle istituzioni scolastiche come una sfida: pianificare per gli alunni del triennio impegnati nei percorsi formativi di Alternanza Scuola-Lavoro esperienze per **consentire al futuro cittadino di vivere nell'orizzonte del contesto europeo, facilitandone la mobilità**.

La riflessione conduce, altresì, a confermare una progettualità dell'offerta formativa orientata a **valorizzare l'interculturalità** come "*un'interazione, un'azione fra soggetti in un contesto eterogeneo che produce (potenzialmente) una novità*".

---

<sup>28</sup> **Misure incentivanti per progetti relativi ad aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione sociale - report su attività progettuali aa.ss. 2015/16 e 2016/17**

<sup>29</sup> Cfr. **Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni del 2 luglio 2008 - Agenda sociale rinnovata: Opportunità, accesso e solidarietà nell'Europa del XXI secolo**, Bruxelles, 2008

<sup>30</sup> [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_it](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_it)

In ordine alla qualità delle certificazioni degli alunni, si evidenzia, per ognuna delle quattro lingue europee, una distribuzione di frequenza centrata sul livello B1 per Francese e Spagnolo e sul livello A2 per Inglese e Tedesco. La tendenza sembra far emergere una scelta, in particolare **per l'inglese** (52%) di una conoscenza linguistica orientata ad una **conoscenza collegata ad aspetti più pratici e quotidiani dell'uso della lingua**, rispetto, invece, al **francese e allo spagnolo** con tendenza più marcata verso **approfondimenti linguistici più autonomi e circostanziati ad un uso più culturale**.

I dati registrano, altresì, che le istituzioni scolastiche campane, che hanno realizzato percorsi di sviluppo delle competenze linguistiche all'estero, è sensibilmente aumentato nel triennio di riferimento. Infatti, la percentuale delle risposte passa dal **7,14%** nell'anno scolastico **2016/2017**, al **23,21%** nell'anno scolastico **2018/2019**. Il dato censito è maggiormente focalizzato sulle istituzioni scolastiche del 2° ciclo, in raccordo con le **priorità** identificate dalla Commissione Europea per il settore Istruzione Superiore che sono dirette a :

- ✓ Migliorare le competenze del personale dell'Istruzione Superiore e rafforzare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento
- ✓ Ampliare le conoscenze e la comprensione delle politiche e delle pratiche educative dei paesi europei
- ✓ Accrescere le opportunità per lo sviluppo professionale e per la carriera del personale degli Istituti di istruzione Superiore
- ✓ Aumentare il livello di inclusione sociale
- ✓ Aumentare le competenze trasversali e accrescere le potenzialità di occupazione e le prospettive di carriera degli studenti
- ✓ Rafforzare lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità degli studenti
- ✓ Rafforzare gli strumenti di riconoscimento e convalida di competenze e qualifiche acquisite, al fine di ottenere un più semplice riconoscimento a livello europeo
- ✓ Rafforzare la consapevolezza interculturale e la partecipazione attiva nella società
- ✓ Favorire la prosecuzione dell'istruzione o formazione dopo un periodo di mobilità all'estero
- ✓ Incrementare le competenze digitali e linguistiche.

In linea con tali priorità, l'autorità di gestione del MIUR ha previsto nel Piano di Azione di Coesione i seguenti obiettivi e azioni: **iniziative di raccordo scuola-lavoro, periodi di residenza e studio in scuole all'estero, contrasto alla dispersione scolastica, nuove tecnologie per la didattica, interventi per gli ambienti scolastici, innalzamento delle competenze chiave, orientamento.**

Le istituzioni scolastiche, dunque, hanno progettato interventi mirati all'attuazione degli obiettivi delineati dalla commissione europea per il **consolidamento e lo sviluppo della competenza interculturale sia per percorsi di formazione linguistica**, che per azioni finalizzate allo **scambio culturale**, attuati con la partecipazione ai progetti ERASMUS plus con la **formula del Partenariato**.

Esistono tre diverse tipologie di partenariato con obiettivi diversi e scala diversa di finanziamento. I **Partenariati strategici** mirano allo sviluppo di pratiche innovative, cooperazione con organismi del settore pubblico, del mondo del lavoro e della società civile, scambio di esperienze e buone pratiche. Dal 2018 sono stati introdotti i **Partenariati per lo scambio tra scuole**, progetti più semplici, nella struttura e nel finanziamento, **incentrati sulla mobilità di alunni e staff della scuola, di breve e lungo termine**. Con la sua community online di docenti europei, **e-Twinning** è la piattaforma dedicata alla **collaborazione scolastica** attraverso le tecnologie dell'informazione e della comunicazione offrendo **occasioni di incontro e di formazione online e in presenza**. Gli strumenti del portale europeo sono pensati per supportare le attività online dei progetti, per sperimentare e confrontare metodi nuovi per l'insegnamento di tutte le discipline.

In Erasmus+, oltre a rappresentare il motore di **ricerca partner** ufficiale **per l'ambito Scuola**, e-Twinning è una risorsa utile nelle fasi di **progettazione, comunicazione e cooperazione**, sia nei progetti di mobilità che nei partenariati strategici. L'aumento delle adesioni a partenariati strategici e alla piattaforma e-Twinning mostra la motivazione delle istituzioni scolastiche ad intervenire con azioni rivolte al **rafforzamento della collaborazione fra la scuola e il mondo del lavoro**.

Il ruolo degli interventi finalizzati al raccordo Scuola – Mondo del Lavoro è stato, inoltre, recentemente ribadito dalle conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea, che pongono l'accento sulla **mobilità per l'apprendimento**, sottolineando che fornire il più ampio accesso possibile alla mobilità per tutti, **compresi i gruppi svantaggiati**, costituisce uno degli obiettivi strategici principali della politica dell'UE nel settore dell'istruzione e della formazione. L'importanza attribuita a questa finalità è testimoniata dall'individuazione e dalla quantificazione di specifici indicatori e target da raggiungere. In particolare, *“Entro il 2020, una media UE di almeno il 6% di persone tra i 18 e i 34 anni con una qualifica di istruzione e di formazione professionale iniziale dovrebbe avere trascorso un periodo di studio o di formazione connesso all'IFPI (inclusi i tirocini) all'estero con una durata minima di due settimane, o inferiore se documentato da Europass.”*<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Conclusioni del Consiglio su un criterio di riferimento nel settore della mobilità per l'apprendimento (2011/C 372/08) (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0031:0035:IT:PDF>).



In breve sintesi, la ricerca consente di stimare una certa dinamicità nella progettazione di interventi specifici per l'apprendimento delle lingue, che, però, **non è supportata da una adeguata correlazione nella costruzione di un curriculum d'istituto** in grado di coinvolgere attraverso le lingue una più ampia e qualificata innovazione verso pratiche didattiche integrate e coinvolgenti. Non è da trascurare, altresì, come a livello territoriale sia bassa la frequenza delle istituzioni scolastiche in accordo di rete (frequenza percentuale regionale del campione inferiore al 10%) ; un elemento che certamente non favorisce **la ricerca e la sperimentazione in settori**, quali: lo scambio di docenti, il confronto di risultati condivisi, la flessibilità oraria, la ricerca sinergica dei finanziamenti, l'analisi dei processi sottesi all'educazione linguistica (lingua madre + lingue straniere). Risulta, invece, elevata e distinta in numerose e differenti **strategie le applicazioni della funzione strumentale e culturale delle lingue** messe in atto in alcuni contesti di apprendimento, in particolare i Licei e i Tecnici, nei riguardi di attività più *“sociali”* quali l'alternanza scuola lavoro e di interventi finalizzati al multiculturalismo e alla cittadinanza europea.

Altro elemento che è stato confermato è **la difficoltà delle scuole di 1° ciclo ad essere coinvolte in attività specifiche di conoscenze plurilingue**, utili certamente a costruire, in potenza, un patrimonio conoscitivo di sicuro valore formativo.

E' da segnalare, inoltre, la formazione in servizio nell'ambito del Piano Nazionale Formazione Docenti del triennio 2016-2019 **per un coinvolgimento più organico nella qualità della certificazione delle competenze** nei riguardi di tutti i docenti con l'auspicio di incrementare le esperienze dei percorsi CLIL e di valorizzare l'impegno professionale dei docenti.

L'indagine consente ragionevolmente di poter affermare che nelle scuole della Campania l'offerta formativa plurilingue e multiculturale è sentita come **un'esigenza educativa**, che, attenta alle proposte nazionali e regionali e alla ricerca costante di iniziative autonome, è orientata fortemente alla mobilità studentesca e alle certificazioni, nell'auspicio di poter dare vita a più ragguardevoli opportunità cognitive e superare quei vincoli territoriali collegati alle incertezze economiche e di sviluppo della nostra regione.

Il sistema integrato rilevato non dedica comunque la dovuta attenzione alla ricerca didattica in ordine alle competenze linguistiche come sviluppo processuale complessivo in grado di confrontarsi all'interno delle singole realtà scolastiche con l'educazione linguistica pluridisciplinare, in particolare con l'italiano, e all'esterno con le rilevazioni nazionali ed internazionali.



Dato quest'ultimo che, assieme alla riflessione sulla verifica e valutazione delle competenze, dovrà essere curato con una più capillare diffusione delle nuove ricerche in questo campo per superare le resistenze che ancora permangono nei confronti del concetto reciproco di competenza mutuata dalla conoscenza. L'agire libero e responsabile delle persone competenti aggiunge al concetto di **competenza un significato non solo cognitivo e pratico, ma anche e soprattutto etico** perché implica *“l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita”* (livello meta cognitivo).

La sfida del futuro sviluppo della società globale va vinta puntando sull'interdipendenza dei differenti sottosistemi e sulla multidimensionalità dei modelli culturali e linguistici per garantire equilibrio tra la soggettività di chi aspira ad una realizzazione libera e al di fuori d'ogni condizionamento e la successiva sua integrazione all'interno di un ben preciso ambiente territoriale, sociale e culturale.

## 7. BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

Ch. Matthiessen (revised by), *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, Routledge, 2014, Fourth Edition

G. Langé, *Il curricolo verticale di lingua straniera*, Loescher,  
[http://www.laricerca.loescher.it/quaderno\\_01/sorgenti/assets/common/downloads/publication.pdf](http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_01/sorgenti/assets/common/downloads/publication.pdf)

J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Universale Economica Feltrinelli, Milano, 2001

F. Cambi (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma, 2002

J.D. Novak – D.B. Gowin, *Imparando a imparare*, SEI, Torino, 2005

E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000

B. Jörimann Vancheri, “*La didattica integrata delle lingue tra italiano e lingue seconde*” p. 229-234, in AA.VV. *La didattica dell'italiano*, Crusca Scuola, 2015

N. Chomsky, *Saggi linguistici*, Bollati Boringhieri, Torino, 1970

G. Liotti, *La dimensione interpersonale della coscienza*, Carocci, Roma, 2005

L. Cinganotto e D. Cuccurullo (a cura di), *Techno-CLIL. Fare CLIL in digitale*, in “I quaderni della ricerca”, Ca' Foscari, 2018

## 8. SITOGRAFIA ESSENZIALE

<http://www.campania.istruzione.it/allegati/2018/DOSSIER%20SILC%20versione%20definitiva.pdf>

<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>

[Lettera Presidente Invalsi 6/10/2017](#)

[Raccomandazione del Consiglio per un approccio globale all'insegnamento e apprendimento delle lingue](#)

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/824/797>

[http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2017/08/12\\_Lupia.pdf](http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2017/08/12_Lupia.pdf)

[http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17\\_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0)

[Misure incentivanti per progetti relativi ad aree a rischio, a forte processo migratorio e contro l'emarginazione sociale - report su attività progettuali aa.ss. 2015/16 e 2016/17](#)

[https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_it](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_it)

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0031:0035:IT:PDF>

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>

[http://ecompetences.eu/wp-content/uploads/2013/11/EQF\\_broch\\_2008\\_en.pdf](http://ecompetences.eu/wp-content/uploads/2013/11/EQF_broch_2008_en.pdf)

[http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)