



Istituto Scolastico Paritario
“Vincenza Altamura”
Scuola Primaria

Anno scolastico 2022/2023
Progettazione Didattica Disciplinare
Per la classe 4^a Primaria

CLIL: Geography

Docente: Peter Paul Sammut

Il contesto didattico

L'introduzione del CLIL nella scuola ha evidenziato la necessità di mettere in campo delle metodologie didattiche che pongono gli alunni al centro del processo di apprendimento- l'insegnamento.

Questo si è tradotto in un approccio di tipo laboratoriale basato sul *learning by doing*, che è già ben radicato nella scuola primaria.

L'insegnante di scuola primaria, infatti, attua molto spesso strategie didattiche che coinvolgono il bambino olisticamente, ingaggiandolo attraverso attività di tipo laboratoriale che prevedono il movimento, la manualità e l'esperienza diretta e concreta. Questo tipo di attività attivano l'alunno rendendolo protagonista del suo apprendimento e alcontempo lo motivano. Inoltre, l'utilizzo di materiali (realia) che si prestano ad essere manipolati e l'utilizzo di mimica e gestualità, aspetti che già appartengono al bagaglio dell'insegnante di scuola primaria, consentono un inserimento favorito del CLIL il e in questo grado scolastico. In particolare, il linguaggio non verbale utilizzato dall'insegnante crea un contesto di significato che agevola gli alunni nell'apprendimento di una disciplina che avviene attraverso una lingua adesso è ancora poco conosciuta.

L'insegnamento della Geografia nella scuola primaria

Nella strutturazione dei materiali si è fatto costantemente riferimento ai traguardi dello sviluppo delle competenze esplicitati nelle Indicazioni Nazionali e all'epistemologia della disciplina ad essa sottesa.

L'approccio è stato calibrato in modo da affiancare momenti in cui prevalgono aspetti descrittivi a momenti in cui si mettono in atto strategie esplicative e induttive, esplicitando fin dalla prima lezione che la geografia non si limita a descrivere la conformazione fisica del mondo, ma che è la disciplina che vuole fornire gli strumenti per comprendere il mondo nelle sue caratteristiche fisiche e antropiche e per individuare gli effetti della

relazione uomo-ambiente.

L'intero percorso permette ai bambini di apprendere e implementare abilità in modo graduale e parametrato al loro grado di sviluppo cognitivo; le attività del primo anno sono fortemente legate all'esperienza e sono organizzate in modo da accompagnare i bambini alla formalizzazione di alcuni concetti di base; le proposte per gli anni successivi presentano progressivamente contenuti e attività più astratti. Ogni compito è strettamente correlato con quelli precedenti in modo da stimolare i bambini ad affrontare le situazioni-problema attraverso il recupero di apprendimenti precedenti e l'utilizzo delle stessi attraverso un approccio pro attivo.

Non potendo sapere in quale ambiente i bambini vivano, sono state proposte alcune attività laboratoriali da poter svolgere in classe e suggerimenti di attività da svolgere e nella relazione al territorio, ma si è privilegiato l'uso di strumenti quali fotografie, filmati e immagini satellitari e a supporto delle attività, in modo che le stesse siano pienamente coerenti con ciò che i bambini osservano.

Particolare attenzione è stata posta agli strumenti della disciplina e al loro corretto utilizzo; Fin dalle prime attività si utilizzano carte di diversa scala e tipologia, immagini satellitari, tabelle e grafici, avendo cura di accompagnare i bambini anche nell'acquisizione del linguaggio disciplinare necessario per interpretarli.

Se una disciplina viene insegnata in una lingua straniera, come nel CLIL, non essendo comunque prevista alcuna riduzione dei traguardi di competenza, diviene particolarmente necessario porre attenzione alla comprensione da parte degli alunni degli input dati. Inoltre, è fondamentale e metterli nelle condizioni di poter utilizzare la lingua per svolgere le attività, perché questo implica anche compiere processi cognitivi in lingua straniera.

L'insegnante CLIL deve quindi progettare lezioni attenti alle spettative linguistiche e salvare e valutare costantemente la comprensione e la produzione degli alunni durante le attività. Per accompagnare al meglio i

processi di acquisizione linguistica e di apprendimento disciplinare, alcune attività sono state proposte attraverso un approccio ludico che sia in grado di coinvolgere i bambini e li stimoli a comunicare in lingua straniera.

L'approccio ludico è stato inoltre adottato per avvicinare i bambini alla disciplina, facendo loro scoprire che lo studio della geografia può costruire un momento di scoperta e di avvicinamento al territorio che li circonda.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

- L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali.
- Utilizza il linguaggio della geografia per interpretare carte geografiche e globo terrestre, realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, progettare percorsi e itinerari di viaggio.
- Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, tecnologia digitali, fotografiche, artistico-letterarie).
- Riconosce e denomina i principali "oggetti" geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari, oceani, ecc.).
- Individua i caratteri che connotano i paesaggi (di montagna, collina, pianura, vulcanici, ecc) Con particolare attenzione a quelli italiani, e individua analogie e differenze con i principali paesaggi europei e di altri continenti.
- Coglie passaggi fondamentali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale.
- Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisiche e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza.

L'aspetto linguistico nell'insegnamento in CLIL

Nella lezione CLIL la lingua è la disciplina da protagonista; tuttavia, i concetti, i materiali utilizzati e la lingua di espressione sono in LS, che necessariamente incide anche sui processi cognitivi. In particolare, gli utilizzi della lingua nel CLIL sono due: la lingua dell'apprendimento, necessaria per accedere ai concetti e alle competenze legate al contenuto disciplinare, e quella per l'apprendimento, che consente di operare con la lingua straniera. La competenza nella prima viene definita CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) e riguarda la lingua legata allo svolgimento di operazioni cognitive di livello superiore, propria delle conoscenze scolastiche e disciplinari. La competenza nella seconda è detta BICS (BASIC Interpersonal Communication Skills) e riguarda la lingua della comunicazione interpersonale utilizzata dagli alunni durante attività in coppia o in piccolo gruppo.

Entrambi i livelli di lingua devono essere supportati nella lezione CLIL; tuttavia, la lingua della comunicazione potrà essere approfondita nelle lezioni di lingua straniera, allo scopo di creare un collegamento virtuoso che porti a generalizzare l'uso di alcune strutture in contesti diversi (ad esempio, se in una lezione CLIL gli alunni imparano a porre domande con *where* in un contesto specifico legato alle Scienze, le stesse domande possono essere utilizzate per interazione in classe su argomenti diversi).

Alla scuola primaria, i bambini hanno una conoscenza limitata della lingua straniera, per cui, se l'aspetto linguistico non viene curato durante la lezione, esso può diventare un ostacolo al processo di apprendimento. Dal punto di vista linguistico, è quindi fondamentale dare agli alunni un' "esperienza" di lingua a tutto tondo. Questo significa progettare lezioni CLIL in cui sia previsto l'uso della LS da parte degli alunni in tutte e quattro le competenze: ascolto, parlato, lettura e scrittura.

Ascolto e parlato

La comunicazione orale in LS è fondamentale durante la lezione, in quanto non è costituisce l'abilità predominante, utilizzata sia dalla insegnante (*Teacher Talking Time, TTT*) sia dallo studente (*Student Talking Time; STT*). Parlando la lingua, l'insegnante funge da modellolinguistico: trasmette il lessico, le strutture, la pronuncia, l'accento della frase e l'utilizzo nei diversi contesti comunicativi.

Egli deve tenere conto, costantemente, del fatto che le alunni non capiscono tutto ciò che dice, per cui diventa fondamentale utilizzare dei prompt – come materiali visivi (si veda più avanti), testi non continui, mimica e gesti – che aiutano la classe a comprendere il significato generale di quanto detto. Dall'altra parte, lì all'UNI devono attuare un ascolto attivo, ovvero creare dei collegamenti con le loro pre conoscenze e fare delle inferenze basandosi sui prompt forniti per capire la parte di lingua non conosciuta.

L'insegnante può verificare la comprensione delle alunni facendo ricorso alla Total Physical Response (TPR), ovvero chiedendo agli alunni di spiegare quanto quando capito utilizzando il corpo, anziché la parola, quando necessario.

Per quanto riguarda la produzione, gli alunni utilizzano la LS per interagire con l'insegnante e con i compagni.

L'interazione fra pari è molto importante per lo svolgimento delle attività in coppia e piccolo gruppo e va perciò opportunamente supportata: in particolare, l'insegnante deve fornire un *scaffolding* mettendo a disposizione strutture linguistiche, *chunk* e vocaboli che aiutano le alunni a comunicare in LS. Se ad esempio l'insegnante mostra agli alunni un'immagine e chiede "What can you see?", può metterle nelle condizioni di rispondere scrivendo alla lavagna e introducendo oralmente la struttura linguistica "I can see...", che le alunni completeranno con il lessico che già posseggono.

Naturalmente, la stessa struttura deve essere proposta più volte in lezioni diverse in modo da agevolarne l'acquisizione. Una volta appresa, ne verrà proposta un'altra e così via.

Le diverse facilitazioni aiutano anche a fare sì che il processo di apprendimento della lingua straniera e il suo utilizzo siano per l'alunno un'esperienza piacevole. Diversamente, l'alunno potrebbe vivere l'interazione orale con ansia e frustrazione e si potrebbero creare situazioni in cui non profferisce parola nel timore di sbagliare. Un vissuto poco positivo di questo tipo può avere ricadute negative sull'autostima e sulla relazione con i compagni e con l'insegnante, scarsa motivazione e comparsa di atteggiamenti di rifiuto di seguire e partecipare alle lezioni. Per di più, al massimo di questi rischi, è importante dare ai bambini molte possibilità di utilizzare la LS tra di loro attraverso lavoro di coppia o in piccolo gruppo. Nella comunicazione tra pari, infatti, non hanno la sensazione di essere valutati come avviene invece nell'interazione con l'insegnante e si sentono più tranquilli.

Nella stessa direzione vanno anche le modalità di correzione dell'errore commessi durante la produzione orale, che devono essere sempre indirette. Quando l'alunno commette un errore, infatti, l'insegnante non deve farglielo presente, ma riformulare le frasi correttamente fornendogli il modello linguistico esatto.

Nelle lezioni CLIL la lingua italiana può essere parlata, se necessario, sia dall'insegnante che dagli alunni: L'insegnante può esprimersi in una o nell'altra lingua per spiegare i processi particolarmente complicati, mentre gli alunni la useranno quando non posseggono la LS per esprimersi. Il cambio di codice da una lingua all'altra prende il nome di *code switching*.

In passato, il ricorso da parte dell'insegnante alla lingua madre durante la lezione è stato molto contestato. Oggi, le correnti di studio sul CLIL lo considerano una parte integrante se non essenziale per poter dare agli

alunni la possibilità di sviluppare la con potenza linguistica, che va aldilà della conoscenza della lingua. A questo scopo l'insegnante può fare dei confronti tra le due lingue a livello lessicale, grammaticale e testuale, dando alle alunni l'occasione di compiere una riflessione meta linguistica. In altre parole, il CLIL Deve arricchire l'alunno di una seconda lingua, non favorire la LS a scapito della lingua di scolarizzazione.

Lettura e scrittura

Nei primi anni della scuola primaria li alunni imparano a scrivere nella lingua di scolarizzazione; Per questo motivo, l'indicazione nazionali individuano nella classe terza l'anno di partenza per iniziare a scrivere nella lingua straniera. Nella lezione CLIL non è possibile posticipare la scrittura fino alla classe terza.

La lingua inglese si differenzia sostanzialmente da quella italiana in quanto lingua o paga, quindi con scarsa corrispondenza tra fonema e grafemi, il che comporta notevoli difficoltà da parte degli alunni nella produzione scritta a livello di spelling. Alla scuola primaria, pertanto, non si esige l'*accuracy*, ovvero la mancanza di errori ortografici, che gli stessi madrelingua impiegano anni a conseguire, ma si richiede la scrittura corretta delle parole chiave.

In assenza di regole precise sulla trascrizione dei diversi fonemi, le parole devono essere apprese in maniera globale. Per aiutare gli alunni a prendere confidenza con la forma grafica (*spelling*) delle parole che conosco non solo a livello di pronuncia, una risorsa efficace sono le *flashcard*, carte che presentano su un lato una parola e sull'altro la relativa immagine. Un'attività che aiuta i bambini a memorizzare a livello visivo le parole, consiste nel cancellare dalla parola una lettera per volta così che il bambino ricorra all'immagine globale di essa impressa nella propria memoria per poterla completare. Ad esempio, se la parola in questione è *space*, Si

potrà cancellare inizialmente la lettera *p* che nella pronuncia è presente per poi gradualmente eliminare le altre. Altrettanto utile è lavorare sulla consapevolezza fonologica dei bambini, perché questo li aiuta anche a livello di lettura, oltretutto di scrittura in LS. In altre parole, i bambini devono imparare a distinguere i diversi suoni che sono presenti all'interno delle parole per combinarle tra di loro durante la lettura e la scrittura. La lingua inglese è composta da una quarantina di fonemi, che l'insegnante potrà far apprendere ai bambini attraverso giochi, canzoni e cartelloni sui quali vengono riportati degli "insiemi di suoni"; ovvero dei gruppi di parole che contengono lo stesso fonema.

Quindi, anche se gli alunni non sono in grado di scrivere ogni vocabolo senza fare errori, si può e si deve comunque lavorare a livello di frasi per poi passare al testo. Anche qui sono utili le flashcard, con le quali i bambini potranno comporre frasi da prima con l'immagine e successivamente con le parole scritte. Nel passaggio dalla frase al testo è utile proporre attività con testi "tagliati" in diversi paragrafi che le alunni dovranno riordinare e con "testi bucati" da completare (cloze). Il grado di difficoltà dei testi bucati può essere aumentato gradualmente:

- All'inizio si possono fornire a parte le parole da inserire;
- Successivamente si possono aggiungere ad esse altre parole che fungeranno da distrattori;
- Infine spetterà agli alunni individuare le parole da inserire senza alcun supporto.

A livello di lettura, come per la scrittura, la difficoltà maggiore deriva dal fatto che le parole inglesi vengono scritte in un modo e pronunciate un altro. Per questo motivo, nel caso delle parole ad alta frequenza d'uso (sostantivi, pronomi, avverbi e preposizioni più comuni), i bambini sono incoraggiati a memorizzarle visivamente e globalmente così da poterla riconoscere senza doverle decodificare (*sight words*). Per favorirne la memorizzazione è consigliabile a segnare letture che contengono queste parole. Un ulteriore supporto alla lettura dei bambini, soprattutto a livello di pronuncia, è dato dalla lettura ad alta voce da parte dell'insegnante,

compiuta mentre i bambini possono seguirla sui materiali messi a loro disposizione.

La struttura della lezione

Gran parte del successo in termini di apprendimento si gioca sul *come* viene svolta la lezione. Sul fronte dell'insegnamento, all'approccio CLIL si deve il merito di aver fatto emergere la necessità di ripensare la tipologia delle lezioni, rendendo evidente l'inadeguatezza di quella trasmissiva e docente-centrica.

L'approccio ideale in cui il CLIL si iscrive è il socio-costruttivismo, che pone al centro dell'azione didattica l'alunno con le sue potenzialità e difficoltà, mettendo in atto strategie didattiche attive e proponendo una molteplicità di situazioni stimolo. A livello di lezione questo si traduce in una lezione interattiva, attiva ed esperienziale come il *Task Based Learning (TBL)*, un apprendimento che si basa su compiti significativi che implicano il fare. Nel caso del CLIL, lì all'UNI che lavorano in coppia o in piccolo gruppo per completare il compito utilizzano la LS contemporaneamente a livello sia comunicativo (BICS) sia cognitivo (CALP). Il lavoro in gruppo o in coppia viene strutturato e organizzato dall'insegnante attraverso l'apprendimento cooperativo e il tutoring (si vedano Johnson, Johnson e Holube, 2015; Comoglio e Cardoso, 1996; Topping, 2014): inizialmente e da preferirsi la coppia, in quanto più gestibile; successivamente si può passare al piccolo gruppo composto da quattro alunni. In entrambi i casi, ogni alunno deve essere ben chiaro quale sia il suo contributo allo svolgimento del compito e il suo ruolo. Naturalmente, agli alunni vanno fornite le strutture comunicative e lessico necessario affinché essi possano comunicare in lingua straniera. Ritornando al TBL, la lezione si divide in tre fasi: *pre-task, task, e post-task*.

1. Nel pre-task l'insegnante fa un piccolo brainstorming per raccogliere le conoscenze pregresse degli alunni e introdurre così l'argomento della lezione. In questa fase è molto importante che l'insegnante utilizzi delle domande stimolo per incuriosire, coinvolgere e motivare gli alunni all'argomento di apprendimento. Gli alunni, dal canto loro, hanno un modo di recuperare mnemonicamente il lessico già conosciuto ed iniziare a acquisire quello nuovo specifico del documento trattato.
2. Nella fase del task, che è quella centrale, i bambini svolgono il compito in coppia o piccolo gruppo e interagendo nella lingua straniera. Mentre gli alunni lavorano, l'insegnante passa tra i banchi per monitorare l'andamento e quanto necessario fornisce supporto (scaffolding) Linguistico, ad esempio indicando oggetti, utilizzando gesti, espressioni del viso e movimenti del corpo o mi mando il significato di azioni. Durante il monitoraggio rileva inoltre eventuali errori linguistici o difficoltà che affronterà al termine del compito per non interrompere il flusso di lavoro degli alunni.
3. Nella fase finale, a compito terminato, i gruppi o le coppie presentano il lavoro svolto attraverso una revisione sia del prodotto (quello che hanno appreso) sia del processo (come lo hanno appreso) e trasferiscono il nuovo apprendimento su contesti diversi da quello trattato in modo da favorirne l'acquisizione. Ad esempio, se nella sezione di scienze e alunni hanno appreso conoscenza e sull'ecosistema montagna, nel momento del trasferimento, queste conoscenze potranno essere applicate a un contesto trans disciplinare come una gita in montagna che hanno fatto con la famiglia oppure interdisciplinare Come una lezione di geografia sulla flora e fauna della montagna.

La lezione strutturata in modo così sistematico aiuta gli alunni a comprendere meglio, in quanto propone una struttura che è ripetuta e con la quale gli alunni in breve tempo familiarizzano. La sistematicità aiuta quindi gli alunni a restare concentrati sulla lezione, evitando di disperdere le proprie energie cognitive nella comprensione del compito. A questo scopo è utile anche:

- *Predisporre uno schermo della lezione all'inizio*; ad esempio scrivendo sulla lavagna una specie di indice o una mappa (come se fosse un percorso) delle diverse fasi della lezione (brainstorming con il gruppo classe, lavoro a coppie sull'argomento, ecc);
- Fare una *mappatura* dei processi cognitivi da attivare durante la lezione;
- *Ricapitolare* ogni volta che si cambia argomento. Questo aiuta lo studente a sapere se ha capito i punti più importanti trattati;

- Assegnare *compiti di autoapprendimento* nei quali lo studente diventa esperto in quel attività nella classe.

Il ruolo dell'apprendimento cooperativo e del tutoring

In un contesto CLIL in cui si prevede un approccio attivo, laboratoriale e inclusivo un ruolo chiave può svolgerlo il *Cooperative Learning* (apprendimento cooperativo), un "insieme di tecniche di conduzione della classe nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento" (Comoglio e Cardoso, 1996; p.24), condividendo idee, conoscenze e abilità personali per raggiungere un obiettivo prefissato. Oltre che, nel caso del CLIL, Sostenere in un contesto pari l'interazione in lingua straniera da partedegli alunni, che così hanno modo di utilizzare le strutture e i chunk appresi durante la lezione.

Affinché si possa parlare di *Cooperative Learning*, secondo il modello del *Learning Together* di D.W. Johnson e R.T. Johnson, e necessaria la presenza di cinque elementi fondamentali:

1. *L'interdipendenza positiva*, condizione per la quale il successo/ fallimento di ogni componente del gruppo è interconnesso con quello degli altri;
2. *L'integrazione promozionale faccia a faccia, ovvero* "L'incoraggiamento E la collaborazione ricci rock amente scambiati per raggiungere le obiettivi condivisi e comuni" (Comoglio, 1999; p. 20);
3. *L'insegnamento diretto delle abilità sociali*, ovvero di tutte quelle abilità necessarie allo studente o per avviare, sostenere e gestire un'interazione in coppia o in gruppo all'interno di uno specifico contesto. Quest'abilità vengono insegnate e non date per scontate;
4. *La responsabilità individuale e di gruppo*: "in un gruppo cooperativo ogni membro e responsabile sia del suo apprendimento sia di quello dei compagni di gruppo. La responsabilità individuale serve a far capire che non si può sfruttare il lavoro auto lui, né oziare, né vivere alle spalle del gruppo: tutti devono contribuire con le loro risorse e il loro impegno" (Johnson, Johnson e Holubec, 2015; p.93);
5. *La valutazione autentica e la revisione metta cognitiva del lavorosvolto*: "lo servo azione dell'insegnante o di un alunno osservatore durante il lavoro, seguita dalla revisione finale offerta a tutta la classe; E la discussione in piccoli gruppi sul lavoro svolto"

(Comoglio e Cardoso, 1996, pp.97-98.

In questo modo si riesce a elevare il livello di apprendimento di tutti gli alunni, a costruire relazioni positive tra alunni e a fornire loro le esperienze necessarie per la costruzione di apprendimenti significativi.

Dal punto di vista dell'organizzazione, i gruppi possono essere informali, che durano una sola lezione, "formali," se si prevedono per periodi di media durata, oppure "di base", quando gli stessi gruppi rimangono stabili per tutto l'anno scolastico. Nelle attività di apprendimento operativo si prevede inoltre che, all'interno dei gruppi, i componenti assumono dei ruoli.

I fratelli Johnson distinguono quattro livelli di ruoli da assegnare ai membri del gruppo, cioè quattro ambiti che definiscono il tipo di abilità che l'alunno e impiega all'interno del gruppo:

- *Gestione*: Abilità comunicative e di gestione che aiutano gli studenti a stare insieme in gruppo;
- *Funzionamento*: abilità che aiutano i gruppi a raggiungere le obiettivi e a mantenere rapporti di lavoro efficienti;
- *Apprendimento*: Abilità necessarie per comprendere quanto studiato e per promuovere l'uso di strategie metacognitive;
- *Stimolo*: abilità necessarie alla discussione, all'approfondimento e alla riflessione.

È opportuno rispettare una sequenza graduale nell'assegnazione dei ruoli, partendo da ruoli semplici di gestione per poi passare gradualmente agli altri. Esempi di ruoli di gestione che bene si prestano al lavoro alla scuola primaria sono:

- *Controllare dei toni di voce*: si assicura che tutti i membri del gruppo usino un tono di voce moderato;
- *Controllare dei turni*: si assicura che i membri del gruppo svolgono il compito assegnato secondo i turni prestabiliti
- *Controllare del tempo*: si assicura che vengono rispettati i tempi legati alla realizzazione del compito;
- *Controllare dei materiali*: procura e organizza i materiali necessari al

gruppo.

Tutta via, alla scuola primaria e spesso preferibile lavorare almeno inizialmente a coppie, eventualmente utilizzando il *tutoring*, Un'altra modalità che prevede in modo molto efficace aiuto reciproco tra compagni. Nel tutoring l'alunno insegna a un altro alunno, e ci sono due ruoli:

1. Il *tutor*, che svolge un ruolo di insegnamento e che quindi assume una certa responsabilità nei confronti dell'altro;
2. Il *tutee*, che è destinatario dell'insegnamento e sperimenta un'attenzione formativa speciale alla sua persona.

Per il ruolo di tutor e va prevista una rotazione costante all'interno della classe, con un particolare attenzione a quello che sono le abilità di ciascun alunno. La possibilità che alunni di solito non considerati particolarmente "bravi" (o anche quelli con BES) possano, in determinate situazioni, rivestire il ruolo di insegnanti per altri compagni meno capaci e non attività scolastica rappresentata, infatti, un forte stimolo motivazionale è una crescita notevole della fiducia nelle proprie capacità, favorendo una maggiore disponibilità a mettere a disposizione degli altri proprie risorse e competenze.

La circolarità dei ruoli permette agli alunni di raggiungere la consapevolezza che ciascuno possiede repertori di abilità che rappresentano una ricchezza è una risorsa utile ai propri compagni. D'altra parte, il ruolo di tutor favorisce un'ulteriore crescita delle abilità in chi è chiamato a svolgerlo.

I materiali

È evidente come nel CLIL la lingua straniera, se non conosciuta a un livello adeguato, possa costruire una barriera all'apprendimento. Dato che nella scuola primaria i bambini generalmente non possiedono un livello di competenza nella LS tale da poter capire tutto quello che viene detto dall'insegnante o presentato su materiale fornito, è fondamentale adottare accorgimenti che assicurano la comprensione dell'input e, di conseguenza, il buon esito del processo di apprendimento.

Abbiamo già accennato sopra al parlato dell'insegnante e a come utilizzi gesti, mimica facciale e dal corpo. Per quanto riguarda il materiale scritto, non essendo evidentemente possibile ricorrere ad appigli di questo genere, ci si avvale soprattutto del doppio canale visivo e verbale, affiancando opportunamente immagini – di facile e immediata lettura- ai testi. A questo proposito, le immagini possono essere utilizzate per due tipologie di materiali:

1. *Visually-aided*: materiali nei quali il testo è accompagnato da immagine è strettamente collegate al suo contenuto;
2. *Visually-based*: materiali che utilizzano testi non continui (schemi, tabelle mappe concettuali e mentali, eccetera) nei quali riportare le risposte/esiti Di un'attività. I testi non continui permettono di manipolare i contenuti al fine di approfondire ulteriormente e consolidare la comprensione.

Se, in un'ipotetica gerarchia di difficoltà di testi, l'immagine si collocano Al livello più basso, seguiti da testi non continui, che pure si basano sulla dimensione grafica, a livello di maggiore difficoltà si trovano i testi continui. Anche per questi ultimi, comunque, si possono applicare strategie che consentono di affrontarli con più facilità, facendo uso di immagini e accorgimenti visivi. Inizialmente, si chiederà agli alunni di riscrivere l'immagine ed a fare delle ipotesi sul contenuto del testo; la stessa cosa sarà fatta anche in un secondo momento, analizzando il titolo e il sottotitolo. Nel testo andranno evidenziare le parole chiave in modo da guidare e supportare (scaffolding) la comprensione. Se il testo fosse lungo, è opportuno suddividerlo in paragrafi ai quali affiancare immagine. Per valutare la comprensione del testo da parte degli alunni l'insegnante potrà porre delle domande stimolo.

Le tecnologie, che oggi fanno parte del quotidiano scolastico (LIM, PC, tablet, etc...) ampliando la varietà di materiali a disposizione dell'insegnante e degli alunni: video, sintesi vocale per leggere " con le orecchie", dizionari vocali e illustrati. Nel caso della lingua straniera, le tecnologie presentano ulteriore vantaggio di rendere reperibile materiali

che, in quanto autentici, supporto nella pronuncia e l'interculturalità.

L'uso di più linguaggi e più strumenti che supportano diversi canali sensoriali permette inoltre all'insegnante di andare incontro ai diversi stili di apprendimento dei propri alunni e agevolare la loro comprensione ed espressione, anche e non prospettiva inclusiva.

Unit 1: The weather and climate

Lesson	Words	Sentences
1. The weather.	Weather, today, sunny, variable, windy, cloudy, rainy, snowy.	<ul style="list-style-type: none"> ● What is the weather like today. ● Today the weather is.... ● What was the weather like..... ● ...the weather was...
2. The climate	Condition, atmosphere, warm, cold, small, area, city, valley, plain, short, period, time, climate, large, region, country, island, long.	<ul style="list-style-type: none"> ● What is the weather like. ● The weather is the condition of the atmosphere, for example, if it is rainy, sunny, warm/cold, windy, etc,,, in a small area (city, valley, plain) over a short period of time. ● What is the climate. ● The climate is the condition of the atmosphere, for example, if it is rainy, sunny, warm/cold, windy, etc...in a large area (region, country, island) over a long period of time.
3. The climate zones	Polar, circle, tropic, equator, tropical, temperate, moderate, polar, freezing, bison, grasslands, roe deer, broadleaf forest, polar bear, sea ice, lynx, conifer forest, reindeer, tundra, brown bear, taiga forest, wild	<ul style="list-style-type: none"> ● What climate can we find between the tropics and the polar circles? ● Between the tropics and the polar circles we can find a temperate climate. ● What climate can we find in the polar circles? ● In the polar circles we can find a polar/freezing climate.

	<p>boar, beech tree, prairie dog, grasses, deer, pine tree, penguin, seal, mouse, fir tree, Arctic wolf, moss and lichen, jaguar, rainforest, camel, desert, fox, Mediterranean scrub, zebra, Savannah's, scorpion, palm tree, monkey, parrot, lion, elephant, hedgehog, holly oak.</p>	
<p>4. The role of the sun.</p>	<p>To depend on, sunlight, to reach, Earth's surface, to arrive, different angle, climate zone, perpendicular, diagonal, flat, intense, hot.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● The climate depends on how sunlight reaches the Earth's surface. Sunlight arrives on the Earth's surface at different angles. ● In tropical/temperate/polar climate zones, sunlight arrives on the Earth's surface at a perpendicular/diagonal/flat angle. So sunlight is (very/not) intense and the climate is hot/warm/cold.
<p>5. Elements and factors of climate.</p>	<p>Element, precipitation, wind, humidity, temperature, factor, vegetation, distance, sea, ocean,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● What are the elements of the climate? ● Precipitation, wind, humidity, temperature, and sunlight are elements of the climate. ● What are the factors of the climate?

	altitude, latitude.	<ul style="list-style-type: none"> ● Vegetation, distance from the sea/ocean, altitude and latitude (distance from the equator) are factors of the climate.
6. The climate in Italy.	Variation, Alpine, Po Valley, Apennine, Mediterranean.	<ul style="list-style-type: none"> ● What variations of a temperate/moderate climate can find in Italy? ● We can find a/an...
7. Humans and climate.	Effect, global warming, melting ice, extreme, drought, desertification.	<ul style="list-style-type: none"> ● What are the effects of global warming in polar/temperate/tropical climate zones? ● Melting ice/extreme weather/droughts and desertification.

Unit 2: Water environments in Italy

Lesson	Words	Sentences
1. Italian seas.	Peninsula, surrounded by, to contain, other, Adriatic, Ionian, Tyrrhenian, Ligurian, east, south, west, north-west, enclosed by, land, derived, to mean, middle, calm, to live, coast, navigated, boat, ship, strait, to connect.	<ul style="list-style-type: none">● Italy is a peninsula surrounded by the Mediterranean Sea. The Mediterranean Sea contains other seas. The Adriatic Sea is to the east of Italy. The Ionian Sea is to the south. The Tyrrhenian Sea is to the west. The Ligurian Sea is to the north-west.

<p>2. The characteristics of the Italian seas.</p>	<p>Northern, part, southern, open, deep, strong, current, wave, largely, shallow, weak, western, eastern,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● The...Sea is to the...of Italy. ● The...Sea is deep/shallow. ● The....islands are to the....of Italy. ● The....islands are in the....Sea.
<p>3. The coast lines and gulfs of Italy.</p>	<p>Gulf, side, coastline.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● What is a gulf? ● A gulf is a large area of sea surrounded by land on three sides.
<p>4. Italian rivers.</p>	<p>River, to start, mountain, to end, long.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Where does theriver start? ● The....river starts in the....mountains.
<p>5. Italian lakes.</p>	<p>Lake, glacial, volcanic, coastal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● This is Lake.... ● Lake....is in the....of Italy. ● Lake...is a glacial/volcanic/coastal lake.
<p>6. Humans and water in Italy 1.</p>	<p>To use, agriculture, industry, domestic use, to create, power, livestock.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● What do we use water for? ● We use water for agriculture/industry/do mestic use/creating power/ livestock.
<p>7. Humans and water in Italy 2.</p>	<p>Kind, Human activity, commercial, passenger, fishing, port, tourist resort, agricultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● What kind of human activity is this? ● This is a city/commercial port/tourist resort/agricultural area.

Unit 3: Land environments in Italy

Lesson	Words	Sentences
1. Land environments in Italy.	Percentage, hill,	<ul style="list-style-type: none"> ● What percentage of Italy is mountains/hills/plains? ● It is....% mountains/hills/plains.
2. Italian mountains.	Low, narrow, entirely, high, wide, natural, border, pointed, peak, snow, glacier, rounded, mountain range.	<ul style="list-style-type: none"> ● Where are the hills? ● They are in the north/center/south/ of Italy.
3. Italian hills.	Center.	<ul style="list-style-type: none"> ● Where are the..... hills? ● They are in the north/center/south/ of Italy.
4. Italian plains.		<ul style="list-style-type: none"> ● Where is the....plain? ● It is in the north/center/south of Italy.
5. Water and air modify the Italian territory.	Hydro-geological, risk, flood, avalanche landslide.	<ul style="list-style-type: none"> ● What kind of risk can we find here? ● Here there is a risk of floods/avalanches/landslides.
6. Italian volcanoes.	Volcanoes, active, dormant, extinct, geyser, to erupt, continuously, crater, vent,	<ul style="list-style-type: none"> ● What kind of volcanoes is this? ● This is an active/a dormant/an extinct volcano.

	vapor, sulphur, acid, gas, to come out.	
7. Earthquakes in Italy.	Earth's crust, to move, slowly, to feel, movement, quickly, earthquake , exact, hypocenter , to travel up, surface, to cause, place, to happen, epicenter.	<ul style="list-style-type: none"> ● What level of risk can we find here? ● Here we can find a high/medium/low/very low level of risk.