

# LinguaInAzione

No 2 11/2020

ILSA Italiano L2

Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'Italiano LS/L2

Fase 4 - Fare esperienza. È l'ultima fase, che chiude il percorso. L'insegnante propone l'osservazione della lingua in contesti comunicativi reali. I bambini sono invitati a osservare le interazioni quotidiane e annotare esempi di dialoghi potenzialmente conflittuali a cui hanno assistito, registrando con attenzione parole, gesti e espressioni usati dagli interlocutori. Il materiale raccolto permette ulteriori riflessioni e approfondimen-

L'atto comunicativo del protestare è stato selezionato dai docenti sulla base di un'analisi dei bisogni di apprendimento dei propri allievi. Gli insegnanti riportano difficoltà da parte dei bambini nell'affrontare verbalmente situazioni conflittuali, senza arrivare a inutili scontri fisici e offese, evitando di richiedere la

Condivisio-  
ne: gli utenti  
possono  
disporre di  
diverse aree in  
cui il materiale  
è stato preselezio-  
nato. Materiale che  
potrà essere condiviso  
dal singolo sul proprio  
diario, sul diario di un amico  
o nell'area comune Com-  
municiamo, fornendo per sé  
e per gli altri input di tipologia.

Natura dei materiali: le diverse  
aree, presenti su Sit, mettono a

cont. riflessione della di-  
Tutoraggio, strategie  
monitoraggio: la presen-  
za on line permette agli stu-  
denti di ricevere assisten-  
za nel proprio percorso di appren-  
dimento. L'insegnante, in  
collaborazione con i docenti  
e didattica dell'utilizzo degli strumenti  
e dei materiali Sit, o caricati da  
un percorso di autoapprendimento lo studente  
a disposizione diverse strategie di controllo che

L'inventario delle funzioni comunicative delle frasi prese  
me copre i seguenti temi: completare il significato della pro-  
posizione principale, spiegare e precisare, definire un elemen-  
to, esprimere una conseguenza, esprimere una causa, esprime-  
re un contrasto, esprimere un fine, uno scopo, esprimere una  
condizione, esprimere il modo in cui si svolge un'azio-  
ne, precisare il rapporto di tempo fra azioni, esprimere  
un'eccezione rispetto a un fatto, esprimere una  
limitazione rispetto a un fatto, esprimere un

Degli aspetti negativi a cui questa forma di  
isolatamente e non vogliamo esse-  
re noi a negarlo. Tuttavia la presenza  
dei programmi americani porta a  
una circolazione di idee e metodi  
docenti che insegnano anche  
nell'accademia italiana. Un  
esempio positivo è la rifles-  
sione su come sostenere  
e rafforzare politiche

Obiettivo di questo  
contributo è una  
breve riflessione  
nell'ambito  
della didatti-  
ca delle lin-  
gue sulle  
principali  
funzio-  
na

Dopo l'iscrizione dell'utente secondo la formula freemium, ThingLink permette all'utente di generare un database di immagini interattive, che costituiscono così lo sfondo di-

Quali sono le preferenze per i materiali di studio degli studenti di italiano L2? Recenti indagini condotte sul profilo di studenti di Italiano come L2 (Fratter, Altinier 2015, in stampa; Fratter 2016; Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017) hanno fornito dei risultati inaspettati: gli studenti del XXI secolo preferiscono studiare le lingue in modo tradizionale ma soprattutto prediligono l'utilizzo di materiali cartacei. Nel presente contributo si cercherà di rispondere alla seguente domanda: quali sono le principali motivazioni che portano alla scelta

Siamo sempre più individui social on line, seguiamo pagine facebook e profili twitter, facciamo parte di gruppi, in ambienti virtuali dove la partecipazione è a portata di click: la condivisione di un pensiero o l'apprezzamento di una foto e di un video, con un like o attraverso le faccine per esprimere i nostri stati d'animo. Tutto avviene in modo così diretto e naturale, attraverso automatismi spontanei che poco si distaccano dal semplice gesto quotidiano di spegnere una luce o di aprire la porta della propria automobile. Tra le diverse tipologie di suoni quotidiani, riusciamo a distinguere senza indugi lo squillo di un sms, da un bip di un nuovo commento, o di un nuovo messaggio ricevuto su una chat. Dediciamo ormai gran parte del nostro

Lo studio su supporto digitale in generale risulta meno apprezzato rispetto al supporto cartaceo in quanto sembra che agli studenti venga a mancare quell'aspetto legato alla fisicità che risulta essere anche determinante sul piano cognitivo della ritenzione e memorizzazione delle informazioni. Concludendo, leggere su carta permette di

## • Gamification e didattica a distanza: matrimonio o divorzio?

Ivana Fratter

## • È sempre vincente l'approccio collaborativo? Uno sguardo critico sulla didattica dell'Italiano online

Matteo La Grassa

Obiettivo di questo contributo è una breve riflessione, nell'ambito della didattica delle lingue, sulle principali funzionalità di ThingLink, il software ideato nel 2010 da una startup finlandese, che permette di creare immagini, arricchite da link ad altri contenuti multimediali, e di condividerle pubblicamente. In questo senso ThingLink, pensato in modo specifico per la condivisione

Nella definizione data da Morris nel 1938 (Morris 1938), la pragmatica si differenzia dalla sintassi e dalla semantica perché prende in considerazione l'utente di un sistema di segni: il parlante che usa un linguaggio per esprimersi e comunicare. Di chi usa

Obiettivo di questo contributo è una breve riflessione, nell'ambito della didattica delle lingue, sulle principali funzionalità di ThingLink, il software ideato nel 2010 da una startup finlandese, che permette di creare immagini, arricchite da link ad altri contenuti multimediali, e di condividerle pubblicamente. In questo senso ThingLink, pensato in modo specifico per la condivisione di contenuti online, può essere considerato un esempio significativo di



# Il nuovissimo testo di civiltà e cultura italiana!



## 10 temi o argomenti culturali con attività di:

- Comprensione scritta
- Comprensione orale
- Produzione orale
- Produzione scritta
- Lessico

**+**  
**Materiale  
extra  
online**

**“Per noi lo studente è il protagonista dell’apprendimento!”**

<b>EDITORIALE</b>	13
<i>Massimo Maggini</i> .....	
<b>RIFLESSIONI</b>	
<i>Gamification</i> e didattica a distanza: matrimonio o divorzio?*	19
<i>Ivana Fratter</i> .....	
È sempre vincente l'approccio collaborativo?	
Uno sguardo critico sulla didattica dell'Italiano online*	29
<i>Matteo La Grassa</i> .....	
<b>ESPERIENZE/ATTIVITÀ</b>	
<i>Io vorrei che tu, Dante e io...</i>	
Dante e la DaD nella classe di Italiano L2. Un'esperienza positiva*	39
<i>Simona Consolazione</i> .....	
<b>MIGRANTI</b>	
<i>A cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco</i>	
Facebook e l'apprendimento dell'Italiano L2 per gli studenti dei corsi di alfabetizzazione del CPIA Savona	
<i>Domenico Buscaglia</i> .....	47
<b>LINGUE PER IL FUTURO: PERCORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO</b>	
<i>A cura di Nicoletta Cherubini</i>	
«Mediazione dei conflitti fra i pari» e sviluppo dei concetti scientifici in età scolare: per una riflessione sull'apprendimento in presenza e a distanza	
<i>Nicoletta Cherubini</i> .....	57
<b>LUDOLINGUISTICA. GIOCARE CON LE PAROLE</b>	
<i>A cura di Anthony Mollica, Simonetta Rossi</i>	
I nomi composti	
<i>Anthony Mollica, Simonetta Rossi</i> .....	69
<b>LETTI PER VOI</b>	77
<i>A cura di Massimo Maggini</i> .....	
<b>RISORSE IN RETE</b>	85
<i>A cura di Gerardo Fallani, Francesca Carboni</i> .....	
<b>PROMEMORIA</b>	89
<i>A cura di Elisabetta Jafrancesco</i> .....	

\* Gli articoli contrassegnati con l'asterisco sono stati sottoposti a referaggio anonimo.



**LinguaInAzione. ILSA Italiano L2 in classe**

*Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'Italiano LS/L2*

ISSN 2653-9586

Atene, n. 2, 11/2020

**Organigramma della Rivista**

**Direttore**

Massimo Maggini

**Comitato scientifico**

Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa, Massimo Maggini, Anthony Mollica, Fiorenza Quercioli, Donatella Troncarelli

**Coordinamento**

Elisabetta Jafrancesco

**Direttore responsabile**

Orestis Dousis

**Redazione**

Anna Baldini, Francesca Carboni, Renata Carloni, Nicoletta Cherubini, Gerardo Fallani, Elisabetta Jafrancesco, Massimo Maggini, Francesca Peruzzi

**Responsabile di Redazione ILSA**

Anna Baldini, Elisabetta Jafrancesco

**Consulenza grafica**

ORNIMI Editions

**Editore e Proprietario**

ORNIMI Editions

Lontou, 8 - 10681 Atene, Grecia

Per inviare un contributo scrivere a [ejafrafr@yahoo.it](mailto:ejafrafr@yahoo.it), o a [info@ornimieditions.com](mailto:info@ornimieditions.com), [www.ornimieditions.com/it/](http://www.ornimieditions.com/it/)

**Gli Autori dei contributi sono gli unici responsabili di quanto contenuto nei loro articoli e in nessun caso i Responsabili della Rivista e della Redazione possono essere perseguibili per eventuali atti lesivi di diritti di terzi.**

## Abstract e profili degli autori

EDITORIALE di Massimo Maggini,  
Presidente ILSA

### RIFLESSIONI

#### **Gamification e didattica a distanza: matrimonio o divorzio?**

Ivana Fratter, *Università di Padova*

L'insegnamento di una lingua in modalità DaD richiede di ripensare a diversi formati di didattica, che siano in grado di adattarsi ai canali di comunicazione utilizzati e che evidenzino gli elementi imprescindibili per gli incontri a distanza. La motivazione e la partecipazione attiva degli studenti durante le lezioni sono alcuni dei punti centrali di qualsiasi forma di insegnamento/apprendimento e al tempo stesso sono anche alcuni degli aspetti che, per certi versi, sono stati individuati come critici nella modalità di insegnamento Didattica a Distanza (DaD). In questo contributo si volge l'attenzione verso nuovi e possibili percorsi di insegnamento/apprendimento che possano superare alle mancanze evidenziate e che siano in grado di offrire nuove strade di applicazione a modalità poco esplorate come la *gamification*. Sebbene la *gamification* sia ormai una pratica consolidata in numerosi settori lavorativi, tuttavia resta ancora poco applicata in quello dell'insegnamento. Le ragioni di questa man-

cata applicazione si possono presumibilmente individuare non solo nella scarsità di buone pratiche, ma soprattutto nella complessità di una preventiva e accurata progettazione e pianificazione delle procedure di applicazione. In questo articolo si prenderanno in esame le caratteristiche della *gamification* in modalità DaD e se ne valuteranno le criticità e le potenzialità.

**Ivana Fratter** è esperta di didattica dell'Italiano L2 in ambito universitario (CEL presso l'Università di Padova), esperta e studiosa di *e-learning* e TIC, esperta in comunicazione e nella relazione d'aiuto (*counsellor* professionista iscritta CNCP). Svolge attività di ricerca e formazione su tematiche quali: acquisizione di L2 (PhD in Linguistica), educazione interculturale, comunicazione interpersonale, gestione di gruppi classe, insegnamento a distanza (*e-learning*, *blended learning*, DaD), uso efficace delle TIC, insegnamento della grammatica (L1 e L2). Ha al suo attivo numerose pubblicazioni scientifiche e di didattica dell'italiano. Tra le più recenti G. Cavallo, I. Fratter, D. Vedovato, *Eserciziario di grammatica italiana con soluzioni ragionate* (Becarelli, 2018); I. Fratter,

N. Fratter, *Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills. Concetti base dell'Analisi Transazionale per l'apprendimento linguistico* (Cleup, 2020).

ivana.fratte@unipd.it

### **È sempre vincente l'approccio collaborativo? Uno sguardo critico sulla didattica dell'Italiano online**

Matteo La Grassa, Università per Stranieri di Siena

L'articolo focalizza l'attenzione sulle modalità di interazione all'interno dei corsi di Italiano L2 svolti interamente online e segnala alcune possibili criticità che possono emergere con l'adozione di un approccio esclusivamente collaborativo. Infatti, sulla base dell'analisi del comportamento degli apprendenti che hanno frequentato corsi online, emerge una loro predisposizione anche verso l'apprendimento autonomo. Di tale aspetto sarà opportuno tenere conto in fase di elaborazione e gestione dei corsi al fine di favorire percorsi di apprendimento il più possibile efficaci.

**Matteo La Grassa** ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca in Linguistica e Didattica della lingua italiana (ciclo XIX) all'Università per Stranieri di Siena. È ricercatore in Didattica delle lingue moderne, presso l'Università per Stranieri di Siena. Dal 2012 al 2018 è stato Assegnista di Ricerca presso il Centro FAST (Formazione e Aggiornamento anche con Supporto Tecnologico) dell'Università per Stranieri di Siena, occupandosi prevalentemente di analisi di modelli per la formazione a distanza e di metodologie innovative per la didattica linguistica. Ha tenuto numerosi corsi di

formazione in Italia e all'estero su temi relativi alla didattica dell'Italiano come L2. È direttore scientifico della rivista «Italiano a stranieri» (Atene, Edilingua)

lagrassa@unistrasi.it

### **ESPERIENZE/ATTIVITÀ**

**Io vorrei che tu, Dante e io... Dante e la DaD nella classe di Italiano L2.**

**Un'esperienza positiva**

Simona Consolazione, Centro Linguistico Italiano «Dante Alighieri» di Roma

L'adozione repentina della Didattica a Distanza (DaD) in un gruppo di studenti consolidato, imposta dalla pandemia mondiale, ha reso necessaria una revisione radicale della didattica inducendo una ridefinizione del concetto di «buone pratiche didattiche». L'articolo riporta l'esperienza maturata in una scuola di Italiano per stranieri di Roma, tra febbraio e marzo 2020, in una classe di otto studenti tra i 25 e i 34 anni, di varia provenienza, che ha visto la modifica delle modalità di insegnamento/apprendimento, basandosi sui riscontri positivi rilevati nella produzione orale e nell'autoconsapevolezza degli studenti. Partendo dall'analisi degli aspetti più sensibili relativi al mutamento improvviso della didattica, nonché delle conseguenze anche emotive sul gruppo, è stato scelto di proporre agli apprendenti come sfida Dante e la *Commedia*. Nel contributo vengono esaminate prospettive logiche e pratiche di tale decisione, apparentemente temeraria, per una classe di livello B2. Nell'articolo vengono inoltre approfondite alcune riflessioni sull'integrazione nella didattica della metodologia della classe capovolta (*flipped*

classroom) con quella dell'apprendimento cooperativo.

**Simona Consolazione** è laureata in Scienze politiche. È insegnante di Italiano L2, somministratrice delle prove di Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS) e, dal 2015, formatrice presso il Centro Linguistico Italiano «Dante Alighieri» di Roma. Negli anni si occupa della didattica a studenti appartenenti a comunità religiose e a universitari americani, lavorando anche online e svolgendo lezioni individuali e di gruppo. Nel 2014 ha insegnato presso il Centro Territoriale Permanente (CTP) «Nelson Mandela» di Roma, occupandosi di alfabetizzazione primaria e funzionale e specializzandosi, in particolare, nell'approccio alla comunità cinese. Precedentemente, dal 2009 al 2014, ha lavorato in contesto Italiano LS in Arabia Saudita e in Australia presso la Yarralumla Bilingual Primary School.

[simona@consolazione.it](mailto:simona@consolazione.it)

## MIGRANTI

A cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco, *Docenti di Italiano L2*

### **Facebook e l'apprendimento dell'Italiano L2 per gli studenti dei corsi di alfabetizzazione del CPIA Savona**

Domenico Buscaglia, *Dirigente CPIA Savona*

L'emergenza sanitaria, la conseguente sospensione delle attività didattiche in presenza e la necessità di offrire occasioni di apprendimento attraverso canali alternativi ha messo in seria difficoltà l'istruzione degli adulti, specie nel segmento dei percorsi di alfabetizzazione, fruiti da persone particolarmente fragili per conte-

sto culturale, sociale ed economico. Alla barriera linguistica si è sommato un *digital divide* particolarmente significativo in questa fascia di utenza, che impiega in genere strumenti informatici principalmente per la comunicazione e la socializzazione, ma non per la formazione.

La riflessione fra i docenti di alfabetizzazione del Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) Savona – nove di scuola primaria e uno di A23 (Italiano per allogliotti) – si è concentrata sulla ricerca di un *medium* comunicativo che fosse il più vicino possibile all'esperienza digitale quotidiana dei corsisti; la scelta è caduta sul gruppo di Facebook, visto il successo ottenuto dalla pagina Facebook dell'Istituto. In questo spazio, i docenti hanno offerto contributi molto diversificati: dal semplice caricamento di file PDF, prodotti in proprio o ripresi da altri materiali, a video creati *ad hoc* per i propri corsisti, alle dirette Facebook. I materiali, organizzati in argomenti, suddivisi per livelli linguistici (dal Livello A1 al Livello B1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*) e fruiti da circa 400 studenti delle cinque sedi del CPIA (Albenga, Cairo Montenotte, Finale Ligure Loano, Savona) saranno riorganizzati per essere riutilizzati, a partire dal prossimo anno scolastico, per la quota di formazione a distanza anche nei corsi di alfabetizzazione, permettendo di aumentare la flessibilità dei percorsi a vantaggio della loro fruizione anche da parte di studenti con maggiori vincoli di tempo.

La DaD, così improvvisamente e impetuosamente avviata nel trascorso anno scolastico, ha bisogno però di una riflessione sull'efficacia delle sue azioni e sulla validità dei suoi prodotti. Questo vale anche per il particolare segmento dell'insegna-

mento dell'Italiano L2 ad adulti stranieri. Attraverso l'analisi dei *feedback* e di altri dati quantitativi disponibili agli amministratori del gruppo Facebook e di alcune interviste strutturate a un campione di docenti e di corsisti, il contributo prende in esame la sperimentazione condotta, mettendo in evidenza le pratiche e i prodotti che hanno mostrato maggior capacità di sviluppo delle competenze linguistiche dei destinatari e di coinvolgimento dei corsisti, e che sono quindi proficuamente riutilizzabili.

**Domenico Buscaglia** è dirigente del CPIA Savona. Ha lavorato sei anni come educatore nella cooperativa sociale "Progetto città" di Savona, rivolta a minori, tredici anni come maestro in diverse scuole del savonese e da otto anni è dirigente scolastico. Segue l'istruzione degli adulti nella Provincia di Savona dall'istituzione dei CPIA. È laureato in Lettere moderne, ha conseguito il Master in Gestione di Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali presso l'Università per gli Studi di Genova e la certificazione DILS-PG di II livello dell'Università per Stranieri di Perugia.

**domenico.buscaglia@istruzione.it**

**Eleonora Fragai** si è laureata in Lettere classiche (Università di Firenze), in Didattica della lingua italiana a stranieri (Università per Stranieri di Siena) e ha conseguito il Diploma di Master di II livello in *E-learning* per l'insegnamento dell'italiano a stranieri (Università per Stranieri di Siena). Si occupa di didattica dell'Italiano L2 come docente e formatrice in Italia e all'estero. Insegna Italiano L2 in programmi statunitensi di *study abroad* (LdM, Italian International Institute, Firenze) ed è valutatrice degli esami di certificazione CILS dell'Università per Stranieri di Siena,

dove ha lavorato come docente di Italiano L2 per studenti di mobilità internazionale e come *tutor* online per il Master DITALS di I livello, partecipando inoltre a progetti di formazione linguistica per cittadini di Paesi terzi. Ha condotto attività di ricerca, dedicandosi, in particolare, alla valutazione della competenza linguistico-comunicativa in Italiano L2 di figli di immigrati in Italia. È autrice e co-autrice di pubblicazioni scientifiche sulla didattica dell'Italiano L2 e, in questo ambito, di materiali didattici per diversi profili di pubblici.

**eleonorafragai@gmail.com**

**Elisabetta Jafrancesco** è laureata in Filologia romanza (Università di Firenze), ha conseguito il diploma di Specialista in Didattica dell'Italiano a Stranieri e il titolo di Dottore in ricerca in Linguistica e Didattica della lingua italiana (ciclo XIX) (Università per Stranieri di Siena). Lavora come CEL di Italiano all'Università di Firenze. Ha al suo attivo collaborazioni con l'Università per Stranieri di Siena e con l'Università di Padova. Svolge attività di ricerca, occupandosi di pragmatica, testualità, *e-learning*, verifica e valutazione, ed è autrice di pubblicazioni scientifiche su queste tematiche. È anche autrice di testi per l'insegnamento dell'italiano L2 (bambini, adolescenti e adulti). Svolge attività di formazione/aggiornamento in Glottodidattica in Italia e all'estero. Collabora/ha collaborato con riviste del settore: «Italiano a stranieri» (Atene, Edilingua), «Lingua Nostra e Oltre» (Padova, Università di Padova), «InSegno» (Siena, Becarelli Editore), «LinguaInAzione. ILSA Italiano L2» di quest'ultima è Responsabile di Redazione ILSA con Anna Baldini.

**elisabetta.jafrancesco@unifi.it**

## LINGUE PER IL FUTURO: PERCORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO

A cura di Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

### «Mediazione dei conflitti fra i pari» e sviluppo dei concetti scientifici in età scolare: per una riflessione sull'apprendimento in presenza e a distanza

di Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

Il feedback dei giovani partecipanti a un lavoro sperimentale sulla «Mediazione dei conflitti fra i pari», da noi condotto con insegnanti e alunni della scuola di base a Reggio Emilia, può contribuire a impostare una riflessione sul problema delle diverse potenzialità realizzabili nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione attraverso la didattica in presenza e la DAD. Un canale di ricerca interessante per esplorare la tematica è quello dei rapporti fra i processi dell'*apprendimento* e i processi dello *sviluppo*, valendosi degli apporti della psicologia e della pedagogia (in questo caso particolare, appoggiandosi alle ricerche di Vygotskij sullo sviluppo dei concetti scientifici nell'età scolare). Pertanto, l'esperienza laboratoriale di Italiano L1/L2 presentata nel seguente contributo – con i suoi duplici obiettivi *linguistici* e *socioemotivi*, con le “dritte” offerteci dai ragazzi sulla forza e la debolezza dei «concetti spontanei» e dei «concetti scientifici» nello scolaro e sulle loro vie di formazione in età scolare – serve idealmente da sfondo per sollecitare i docenti interessati a condividere le loro esperienze sui pro e i contro dell'una o dell'altra tipologia didattica.

**Nicoletta Cherubini**, glottodidatta, *Italian*

*Curriculum Consultant* presso il New York State Education Department, autrice, traduttrice editoriale, cofondatrice di Associazioni educative olistiche, condirettrice di programmi *study abroad* in Italia. Conclusa nel 2001 la carriera di docente di Italiano per stranieri presso atenei negli USA, in Belgio e in Italia (Università per Stranieri di Siena, Università di Firenze), dal 1998 ha esplicitato la sua professionalità nella progettazione di percorsi e docenze formative rivolte al personale docente scolastico, inerenti la didattica innovativa, la didattica CLIL dell'Italiano L2 e delle lingue straniere, l'educazione all'affettività, il contrasto al bullismo, l'educazione interculturale e la glottodidattica ludica. La sua ricerca è orientata sulla pragmalinguistica in prospettiva socioemotiva (*Social and Emotional Learning*) ed è volta a favorire la crescita emotiva e l'uso consapevole del linguaggio negli adulti e nei ragazzi. Fra le opere pubblicate: *Convergenze* (Label Europeo delle Lingue 2012 per la Formazione), *Diapason! Italiano lingua seconda nella scuola di base* (2003), *I Nuovi Bambini* (2003); *E | mo | zió | ne. Esperienze di educazione all'affettività per la Scuola Primaria* (2014).

[contact@nicolettacherubini.it](mailto:contact@nicolettacherubini.it)

## LUDOLINGUISTICA. GIOCARE CON LE PAROLE

A cura di Anthony Mollica, *Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada*, Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

### **I nomi composti**

Anthony Mollica, *Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada*, Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

**Anthony Mollica** è professor emeritus, Faculty of Education, Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada. Nato a Motticella (RC) è emigrato in Canada dove ha conseguito la laurea in Lingue moderne presso l'Università di Toronto. È stato per anni consulente del Ministero della Pubblica Istruzione dell'Ontario, poi ha coordinato il settore lingue al Provveditorato agli studi di Wentworth e, nel 1984, è diventato professore di Didattica delle lingue moderne alla Brock University. Animato da una incredibile energia e da una intensa curiosità intellettuale, ha approfondito con successo, attraverso i suoi numerosissimi studi, varie tematiche dell'apprendimento delle lingue moderne.

[mollica@soleilpublishing.com](mailto:mollica@soleilpublishing.com)

**Simonetta Rossi** è stata docente di Lettere e ricercatrice presso l'Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativo (IRRSAE). Ha insegnato alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università dell'Aquila e in numerosi corsi di formazione per docenti. È autrice di diversi testi scolastici, tra cui, con G. A. Rossi, della grammatica *Italiano istruzioni per l'uso* (Bologna, Zanichelli, 2008), e di articoli e saggi sulla didattica dell'italiano. Il saggio più recente è *Scuola 2.0. Come insegnare a scrivere testi* (Roma, Aracne, 2014).

[s.rossi@for-srl.it](mailto:s.rossi@for-srl.it)

## LETI PER VOI

A cura di Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

**Massimo Maggini** già docente di Lingua italiana a stranieri dal 1982 e direttore

scientifico del Centro Audiovisivo presso l'Università per Stranieri di Siena (1998-2005). È autore di materiali didattici: manuali (*Made in Italy*, 1990; *Dossier Italia*, 1991; *Marco Polo*, 2006; *Turandot*, 2012), saggi sui bisogni comunicativi dei discenti stranieri, sugli audiovisivi e le nuove tecnologie, CD ROM (*Navigare con Colombo*, 1999; *Viaggio interculturale*, 2003) e corsi online (*Avventura italiana*, 2002). È stato Direttore della videorivista «Tendenze Italiane», pubblicata fino al 2008. È inoltre formatore di insegnanti di Italiano L2 in numerosi corsi di aggiornamento/formazione in Italia e all'estero. Presidente dell'associazione ILSA e Direttore della presente Rivista.

[magginimassimo13@gmail.com](mailto:magginimassimo13@gmail.com)

## RISORSE IN RETE

A cura di Gerardo Fallani, *Università per Stranieri di Siena*, Francesca Carboni, *Docente di Italiano L2*

**Gerardo Fallani** si occupa di formazione a distanza e del trattamento di testi per il Web. Dopo la laurea in Filosofia si è orientato verso il processo di acquisizione delle lingue e la didattica delle L2. Con il diploma di specializzazione in Nuove Tecnologie nella Didattica della lingua italiana a stranieri, ha unito i due ambiti di interesse in un progetto volto alla creazione di un *social network* professionale per creare materiali per l'educazione linguistica. In seguito, si è addottorato in Linguistica e Didattica della lingua italiana a stranieri (XXVII ciclo) con una ricerca sul ruolo delle tecnologie di Rete nella didattica delle L2, con riferimento allo sviluppo delle abilità orali. È attualmente titolare di un assegno di ricerca presso l'Università per

Stranieri di Siena e si dedica allo studio di *learning objects* e piattaforme didattiche tracciabili con protocolli SCORM e xAPI  
**g.fallani@gmail.com**

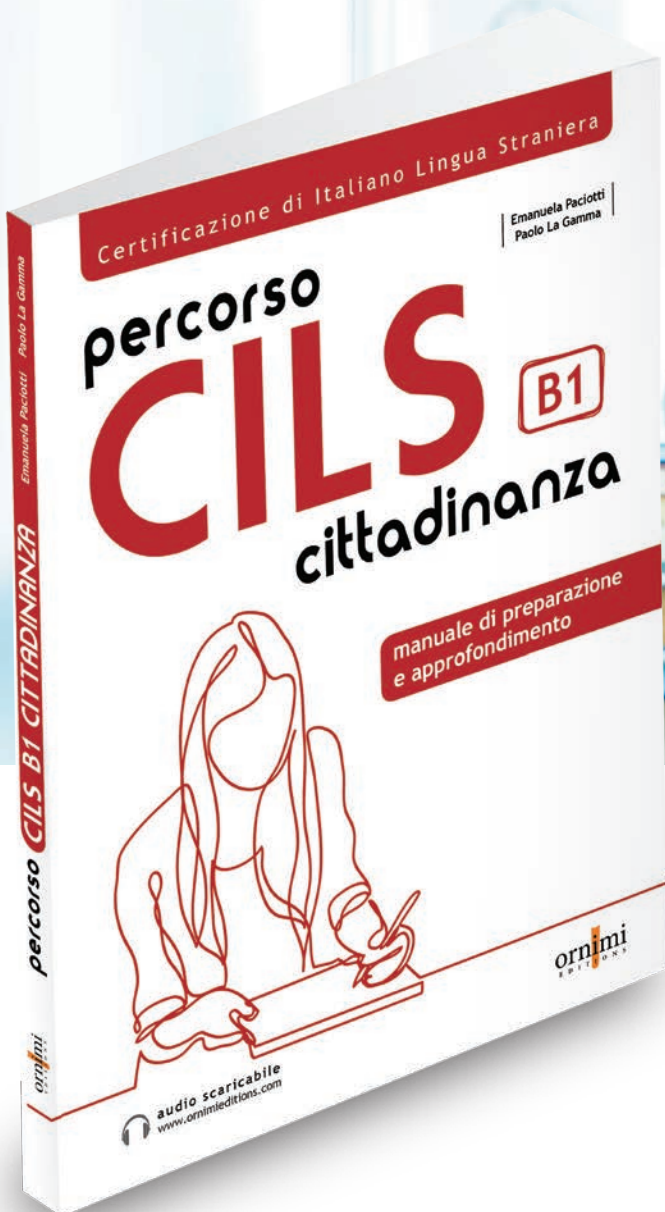
**Francesca Carboni** laureata in Filologia italiana presso Università degli Studi di Firenze, coltiva un profondo interesse per gli aspetti fonno-morfologici e sintattici della lingua coinvolti nei processi storico-evolutivi propri della formazione dell'italiano. Specializzata nell'insegnamento dell'Italiano L2 presso l'Università per Stranieri di Siena, si occupa da molti anni dell'inse-

gnamento dell'Italiano L2 ad adolescenti e adulti, delle tematiche inerenti ai processi acquisizionali di una lingua e della produzione di materiale didattico. Svolge inoltre attività di insegnamento dell'Italiano L2 in contesti migratori che richiedono approcci didattici specifici in relazione a problematiche legate ai bassi livelli di alfabetizzazione dei migranti e dei loro figli.  
**francescas20@gmail.com**

### PROMEMORIA

A cura di Elisabetta Jafrancesco, *Università di Firenze*

# Percorso Cils Cittadinanza B1



- ✓ consigli utili per docenti e studenti;
- ✓ soluzioni di tutte le attività;
- ✓ unità suddivise per aree tematiche;
- ✓ schede grammaticali;
- ✓ online tutte le tracce audio.

... per aiutare a superare  
la prova d'esame Cils  
modulo Cittadinanza B1!

Massimo Maggini  
Presidente ILSA



# Editoriale

I contributi di Fratter e di La Grassa in questo numero della Rivista sono collegati al tema della Didattica a Distanza (DaD). ILSA ha manifestato a più riprese un'estrema attenzione alle tematiche dell'uso delle nuove tecnologie nella didattica delle lingue straniere, dell'*e-learning* e dell'uso della Rete nell'insegnamento/apprendimento linguistico. In particolare, ha dedicato due convegni nazionali a questi argomenti, uno nel 2009 su «Apprendimento in Rete: multimedialità e insegnamento linguistico» e l'altro nel 2018 su «Nuove tecnologie e apprendimento linguistico». Inoltre, anche due numeri della Rivista ILSA in passato erano rivolti verso tali tematiche, il primo nel 2014, incentrato sulla multimedialità online nell'insegnamento/apprendimento linguistico, il secondo del 2017 collegato ai contenuti del convegno nazionale del 2018<sup>1</sup>.

La DaD, da argomento per specialisti – che però ha conosciuto ampia diffusione e buone pratiche nella didattica dell'Italiano L2 e più in generale nella didattica delle lingue straniere –, è diventata improvvisamente tema nazionale a causa dell'emergenza Covid-19 e la conseguente sospensione della didattica in

presenza. Il primo *lockdown* (marzo-maggio 2020) e, successivamente, le restrizioni dell'autunno 2020, hanno infatti obbligato scuole e università ad adottare misure e pratiche basate sulla DaD.

La situazione emergenziale di fatto ha contrapposto la DaD alla didattica in aula, negando principi e presupposti su cui essa si è sviluppata. Infatti, la DaD non vuole sostituirsi alla didattica in aula, ma anzi ne vuole rappresentare un potenziamento, un arricchimento in una logica di *blended education*. Quindi tutta l'esperienza scolastica italiana è stata viziata fin dall'inizio da una privazione, ovvero la impossibilità di frequentare le aule scolastiche e universitarie. I media italiani hanno dato voce a questa ferita che negava il ruolo sociale e socializzante della scuola e dell'università, dimenticando però che si trattava di una situazione emergenziale. Un notevole impatto ha avuto sull'opinione pubblica l'appello apparso sul quotidiano «La Stampa» il 18 maggio 2020 lanciato da Cacciari e sottoscritto da numerosi intellettuali progressisti<sup>2</sup>. Nell'ap-

2 Firmatari dell'appello sono Alberto Asor Rosa, Maurizio Bettini, Luciano Canfora, Umberto Curi, Donatella Di Cesare, Roberto Esposito, Nadia Fusini, Sergio Givone, Giancarlo Guarino, Giacomo Marramao, Caterina Resta, Pier Aldo Rovatti, Carlo Sini, Nicola Vassallo, Federico Vercellone.

1 Cfr. i numeri 1 di «Insegno – Italiano L2 in classe» del 2014 e del 2017.

pello si lamentava «l'appiattimento del complesso processo dell'educazione sulla dimensione riduttiva dell'istruzione» richiamandosi a una visione conservatrice del ruolo che le nuove tecnologie possono avere nella formazione scolastica e universitaria. Nell'appello si legge:

*Ma dare superficialmente per assodata l'intercambiabilità fra le due modalità di insegnamento – in presenza o da remoto – vuol dire non avere colto il fondamento culturale e civile della scuola, dimostrandosi immemori di una tradizione che dura da più di due millenni e mezzo e che non può essere allegramente rimpiazzata dai monitor dei computer o dalla distribuzione di tablet.*

In realtà molti docenti della scuola pubblica e dell'università hanno approfittato positivamente della situazione emergenziale dettata dal Covid-19 per ripensare al proprio modo di fare didattica e per sperimentare nuove modalità di insegnamento, per altri si è trattato semplicemente di riprendere in forma più estesa sul piano temporale buone pratiche di DaD che negli anni passati avevano utilizzato con successo. Purtroppo a tutte queste esperienze positive i media hanno prestato poca attenzione, preferendo dare risalto alle lamentele e alle limitazioni pedagogico-didattiche che pur ci sono state. Certamente in alcune situazioni sono emerse carenze e cattive pratiche didattiche originate dalla mancanza di competenze e di formazione digitale appropriata. Alcuni docenti si sono limitati a trasferire online le proprie lezioni in presenza videoregistrate, dimenticando però che i due formati di lezione – in presenza e a distanza – sono diversi e richiedono procedure pedagogiche differenziate.

Tutto ciò ha causato negli studenti reazioni negative e, nelle forme estreme, noia e rigetto. Una cosa è assistere a una lezione di 45 minuti in aula, dove l'insegnante dà spiegazioni ed espone le sue argomentazioni, un'altra è assistere una lezione della stessa durata davanti al *monitor* di un computer o di un *tablet* senza avere la possibilità di confrontarsi con i propri compagni. Se da una parte la lezione in aula dovrebbe avere una modalità di esecuzione differente dalla tradizionale lezione frontale di tipo trasmissivo, che riduce il ruolo degli studenti a semplici spettatori passivi, dall'altra la lezione online in diretta dovrebbe avere un'articolazione assai diversa dalla lezione in aula.

La durata dell'esposizione in cui il docente presenta e spiega il *topic* della lezione dovrebbe essere ridotta a circa 20 minuti, limite temporale ottimale per i livelli di attenzione davanti al *monitor*; successivamente altro spazio temporale dovrebbe essere accordato al lavoro di approfondimento individuale, organizzando la visione e l'ascolto di materiali in Rete, attività individuali o di gruppo, sollecitando esercizi di autovalutazione. Infine, la lezione online in diretta dovrebbe prevedere un momento finale di condivisione e/o revisione dei lavori individuali e di gruppo svolti in precedenza, un dibattito sui risultati dei lavori, uno spazio ulteriore per attività in diretta usando anche le tecniche di *gamification*.

La lezione in differita prevede modalità di fruizione diverse: nella didattica asincrona il tempo si dilata. Lo studente può infatti adoperare dei materiali videoregistrati quando vuole e per la durata che preferisce, può visionare la lezione in differita facendo tutte le interruzioni che

desidera. Il docente ha a sua volta la possibilità di preparare la lezione in differita in tutti i suoi particolari, diventando un vero e proprio regista, prestando molta attenzione anche agli aspetti “scenografici” al fine di rendere la lezione più coinvolgente per la classe. La lezione in differita ha anche il vantaggio di potere essere riutilizzata dall’insegnante in altre classi e in altri contesti di insegnamento. A questo scopo, si possono usare piattaforme *e-learning* di vario genere, da Moodle a Google Classroom, da Docebo a Maestra. È possibile suddividere le lezioni in differita in tanti blocchi, che sulla pagina Web si presentano separati graficamente e che al loro interno contengono i vari materiali e attività didattiche. Ogni blocco può diventare il contenitore di una lezione.

Il Ministero dell’Istruzione ha erogato diversi milioni di Euro alle scuole per la didattica digitale integrata<sup>3</sup> finalizzati all’acquisto di dispositivi digitali e strumenti per le connessioni, altre risorse sono state destinate alla formazione dei docenti e del personale. Il Ministero ha inoltre predisposto nel suo sito una pagina dedicata alla DaD, articolata in varie sezioni<sup>4</sup>. Altri strumenti utili per la DaD reperibili sulla pagina Web del Ministero sono collegati all’Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE) (<https://www.indire.it/>), un ente di ricerca del Ministero dell’Istruzione italiano. Particolarmente interessante è stato il contributo che INDI-

RE ha offerto nel periodo dell’emergenza Covid-19 attraverso la discussione di sette questioni rilevanti, che riportiamo qui di seguito<sup>5</sup>.

1. È necessaria la DaD in tempi di emergenza?
2. Che cosa è davvero la didattica a distanza?
3. È necessario rivedere i curricoli?
4. È necessario valutare in tempi di didattica a distanza?
5. Verifiche, quali e come?
6. La valutazione formativa;
7. Voti e valutazione sommativa.

I suggerimenti di INDIRE sulla valutazione sono particolarmente utili, in quanto gli insegnanti, in assenza delle tradizionali attività svolte in aula, sono chiamati a cambiare anche i criteri di valutazione adottati.

Fra le piattaforme suggerite nella pagina Web del Ministero le più utilizzate nelle scuole italiane durante l’emergenza sanitaria sono state *G Suite for Education* e *Office 365 Education A1*. La Suite di Google comprende i seguenti strumenti: *Gmail, Drive, Calendar, Documenti, Fogli, Presentazioni, Moduli, Hangouts, Meet, Classroom*. *Hangouts, Meet* e *Classroom* sono gli applicativi che abilitano direttamente la didattica a distanza. In particolare molti insegnanti hanno utilizzato *Google Classroom* per la condivisione e la somministrazione dei materiali didattici e *Google Meet* per le videolezioni in sincrono. Dal sito del Ministero è possibile accedere anche al *webinar* su YouTube che spiega come funzionano gli applicativi di Google<sup>6</sup>.

3 La ministra dell’Istruzione Azzolina ha firmato il 2.11.2020 un decreto che assegna alle scuole 85 milioni di Euro per la didattica digitale integrata stanziati dal Decreto Ristori.

4 Tali sezioni sono: 1. Le esperienze per la didattica a distanza; 2. Le piattaforme; 3. La solidarietà digitale; 4. I materiali multimediali; 5. Le *community*; 6. Università e AFAM per le scuole; 7. Altre iniziative.

5 Per il documento INDIRE, cfr. <https://bit.ly/3582epp> (<http://www.indire.it/>).

6 Cfr. <https://bit.ly/389Oz3e> (<https://www.youtube.com>).

La piattaforma *online* di *Office 365 A1* è stata utilizzata dagli insegnanti in virtù di due particolari strumenti: *Microsoft TEAMS* che riunisce conversazioni, contenuti e attività per collaborare con colleghi e studenti in un unico *hub* digitale e *OneNote*, il blocco appunti digitale per la classe. Si tratta di un quaderno in cui è possibile archiviare testi, immagini, appunti, note scritte a mano, allegati, collegamenti, voce, video ecc. È presente inoltre lo strumento di «lettura immersiva» a sostegno di alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e la possibilità di lavorare in contemporanea su una stessa pagina.

Tra le risorse e gli strumenti multimediali consigliati dal Ministero dell'Istruzione per la DaD segnaliamo:

- «Maturadio», un programma di *podcast* didattici nato dalla collaborazione fra Ministero dell'Istruzione, Istituto Treccani e Rai Radio3, con lezioni per studenti che devono sostenere l'esame di maturità<sup>7</sup>.
- «Rai per la didattica», che mette a disposizione alcuni contenuti dedicati alla DaD<sup>8</sup>.
- «Treccani scuola», una piattaforma per la didattica digitale che consente di creare attività e predisporre lezioni con i contenuti Treccani.
- «Parole ostili», che presenta materiali utili per organizzare lezioni a distanza per ogni ordine e grado della scuola<sup>9</sup>.

- «Università e AFAM per le scuole», che raccoglie materiali, metodologie, esperienze, strumenti e videolezioni per le scuole<sup>10</sup>.
- «#LASCUOLACONTINUA», la *community* di docenti e dirigenti scolastici<sup>11</sup>.

Nella Nota 388 del 17 marzo 2020 il MIUR<sup>12</sup> ha fatto conoscere a tutti gli operatori scolastici e universitari la sua definizione di DaD:

*Il collegamento diretto o indiretto, immediato o differito, attraverso videoconferenze, videolezioni, chat di gruppo; la trasmissione ragionata di materiali didattici, attraverso il caricamento degli stessi su piattaforme digitali e l'impiego dei registri di classe in tutte le loro funzioni di comunicazione e di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente o indirettamente con il docente, l'interazione su sistemi e app interattive educative propriamente digitali: tutto ciò è didattica a distanza.*

Dopo questa definizione il Ministero dell'Istruzione ha chiarito però che non ci si può limitare ad assegnare i compiti online e a inviare i materiali, senza una appropriata spiegazione dei contenuti in argomento. Pertanto, secondo il MIUR, la DaD presume più momenti di relazione tra docente e discenti «attraverso i quali l'insegnante possa restituire agli alunni il senso di quanto da essi operato in autonomia, utile anche per accertare, in un processo di costante verifica e miglioramento, l'efficacia degli strumenti adotta-

7 Si tratta di oltre 250 puntate, divise in 10 discipline (storia, scienze, storia dell'arte, italiano, filosofia, greco, latino, matematica, fisica e inglese).

8 Per i contenuti offerti dalla RAI, cfr. <https://bit.ly/356Q-VxF> (<https://www.istruzione.it/>).

9 Cfr., in particolare, la sezione dedicata alla DaD <https://bit.ly/3hC7Vkq> (<https://paroleostili.it/>).

10 Cfr. <https://bit.ly/3rSAPS3> (<https://www.istruzione.it/>).

11 Cfr. <https://www.lascuolacontinua.it/>.

12 Cfr. <https://bit.ly/3nbdjMP> (<https://www.miur.gov.it/>).

ti, anche nel confronto con le modalità di fruizione degli strumenti e dei contenuti digitali – quindi di apprendimento – degli studenti, che già in queste settimane ha offerto soluzioni, aiuto, materiali».

La pandemia ha colto di sorpresa non solo le scuole e le università italiane, ma anche i Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA). La Formazione a Distanza (FaD), antesignana della DaD, per gli operatori dei CPIA non è stata una novità. Già nel Regolamento istitutivo dei CPIA<sup>13</sup> e nelle *Linee guida* per il passaggio al nuovo ordinamento<sup>14</sup> era prevista l'attivazione fino al 20% di fruizione a distanza del percorso scolastico personalizzato per l'adulto. Si era riconosciuto che per l'adulto la frequenza delle lezioni in presenza non dovesse essere l'unica modalità per accedere alla formazione. Le risorse per promuovere la FaD sono state conferite ai CPIA fino dall'avvio della riforma del 2015. Nel 2019 a Siena è stato organizzato un seminario da RIDAP (Rete italiana Istruzione degli Adulti per l'Apprendimento Permanente) in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena, il cui argomento al centro di diversi *workshop* e delle sessioni plenarie era la FaD. Nella ricerca «Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia»<sup>15</sup> promossa da INDIRE sono state rilevate le criticità di attivazione della FaD nei CPIA.

13 Per il Regolamento dei CPIA, cfr. il DPR 263 del 29 ottobre 2012 (<https://bit.ly/3nbRIUr>) (<https://www.gazzettaufficiale.it/>).

14 Le «Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti», sono contenute nel Decreto 12 marzo 2015 (<https://bit.ly/2LjP67>) (<https://www.gazzettaufficiale.it/>).

15 Lo studio è stato pubblicato da INDIRE nel 2018 a cura di Benedetti (<https://bit.ly/3n950kr>) (<http://www.indire.it/>).

Nella situazione emergenziale causata dal Covid-19, su proposta del CPIA di Lecce, è stato istituito un *forum* per condividere il tema della DaD<sup>16</sup> e, in accordo con la RIDAP, è stata creata una *community* di pratica e una rete di supporto gestita dal gruppo Innovazione e Tecnologia di RIDAP e dai formatori del progetto Poli Innovativi 1080 PNSD. L'intento della rete è reperire soluzioni innovative che coniughino le possibilità di comunicazione a distanza offerte dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) con la necessità di garantire il diritto allo studio degli studenti adulti.

Durante il periodo di *lockdown*, in cui la DaD è stata l'unica forma possibile di didattica, le maggiori criticità sono state relative all'insegnamento ai bambini e agli adolescenti, e al *digital divide* creatosi in molte situazioni del Paese. Per un apprendimento significativo bambini e adolescenti hanno bisogno di socializzare. A scuola si imparano le regole dello stare insieme, si acquisiscono le competenze trasversali necessarie per vivere con gli altri. Lo sviluppo cognitivo ed emotivo dei bambini ha bisogno di scambi, di interazioni, di contatti fisici, di tutti quegli aspetti che la DaD non sempre può garantire.

Il reale problema del *digital divide* non è stato, come i media invece hanno voluto evidenziare, una carenza di dispositivi digitali presso le famiglie svantaggiate sul piano socio-economico. Il Ministero ha provveduto, seppur parzialmente, con risorse mirate a equipaggiare le scuole di tali dispositivi. Piuttosto si è evidenziata la mancanza di una solida competenza e formazione digitale in molti docenti

16 Cfr. <https://bit.ly/3plu17O> (<http://www.ridap.eu/>).

e studenti. Il divario digitale maggiore si è potuto riscontrare nelle situazioni di apprendimento domestiche, in cui è emersa la disuguaglianza sociale. Alcuni studenti non disponevano di uno spazio adeguato per seguire con la dovuta attenzione e concentrazione le lezioni online in diretta. In certi casi si sono verificati problemi di connessione per sovraccarico della rete domestica, poiché un altro membro della famiglia la utilizzava per attività di *smart working*.

Poco indagato, infine, è stato l'utilizzo dei dispositivi mobili<sup>17</sup>. Si è provveduto a distribuire solo i *tablet*, dimenticando però che anche uno *smartphone* può essere utilizzato nella didattica con appropriate *app*. Se la presenza di un computer o di un *tablet* nelle famiglie italiane non è

sempre assicurata<sup>18</sup>, lo *smartphone* è invece molto più diffuso. C'è una vasta gamma di operazioni in Rete che possono essere realizzate tramite un semplice *smartphone*: seguire le lezioni online, scrivere testi, realizzare anche video e montaggi audiovisivi. Ovviamente bisogna avere competenze specifiche per usare uno *smartphone* in campo didattico e spesso tali competenze mancano. Infatti, si usa in genere il cellulare per altri scopi, vale a dire per scaricare musica, inviare i messaggi, fare foto ecc. In conclusione, in questo ultimo anno si è resa ancora più urgente per le giovani generazioni l'esigenza di ricevere una adeguata alfabetizzazione digitale, allo scopo di affrontare i cambiamenti che li investono direttamente anche nel campo educativo.

---

17 Per l'utilizzo dei dispositivi mobili nella didattica, cfr. il terzo capitolo del testo di Fragai, Fratter, Jafrancesco Italiano L2 all'università. *Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri* (Roma, Aracne, 2017).

18 In base ai dati ISTAT un terzo delle famiglie italiane non possiede né un computer né un *tablet* (<https://bit.ly/3n4ove0>) (<https://www.istat.it/>).

## Riflessioni

# Gamification e didattica a distanza: matrimonio o divorzio?

Ivana Fratter, *Università di Padova*

## 1. Introduzione

In questo ultimo anno sono venute meno alcune delle certezze e dei modelli di insegnamento/apprendimento a cui la comunità educativa era abituata. In particolare, il profondo cambiamento ancora in atto si è verificato con la modalità di Didattica a Distanza (DaD) che esclude la presenza fisica degli attori coinvolti nel processo di insegnamento e apprendimento a favore di incontri tenuti attraverso sistemi di videoconferenza e di piattaforme *e-learning*. È soprattutto la nuova modalità della videolezione che ha richiesto e che richiede agli attori coinvolti nell'insegnamento (insegnanti, *tutor*) di ripensare a nuovi modelli di didattica adeguata ai nuovi formati.

Da alcune indagini sull'applicazione della DaD nella didattica delle lingue (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2021) è emerso che la modalità a distanza, pur con i limiti immediatamente evidenziati da tutti, quali per primo la mancanza del contatto fisico diretto, ha innumerevoli e concrete potenzialità, ed è su quest'ultime che nel presente articolo si focalizzerà l'attenzione, cercando sia delle risposte plausibili agli interrogativi che la comunità degli in-

segnanti e di tutti coloro che si occupano di formazione si sono posti, sia tracciando degli spunti per alcune strade percorribili, osservando in modo specifico i vantaggi della *gamification* applicata alla didattica. L'insegnamento di una lingua in modalità DaD ne ha potenzialmente tutte le prerogative per una adeguata applicazione, tuttavia la sua pianificazione e programmazione necessitano di attente valutazioni e specifiche procedure di impiego.

## 2. Che cosa cambia con la DaD

Con l'introduzione forzata della DaD sono venute meno alcune modalità di gestione della classe in presenza e non è stato immediatamente possibile trasferire la didattica d'aula nella didattica online. Tuttavia la DaD ha avuto l'enorme merito di diffondere l'uso della videolezione, infatti la svolta si è avuta grazie all'introduzione dei sistemi di videoconferenza, che non erano ancora entrati in modo capillare nell'*e-learning* ed erano infatti utilizzati inizialmente solo sporadicamente in alcuni progetti, che successivamente hanno visto una più ampia diffusione, si ricordi per esempio il progetto «Teletantem-Bra-

zil»<sup>1</sup> in cui veniva utilizzato Skype e le funzioni di chat, la videoconferenza e l'applicativo *TalkAndWrite* per le annotazioni condivise (Telles, Assunção 2014). Dall'inizio della pandemia i docenti e le istituzioni hanno sperimentato diversi strumenti di videoconferenza, tra i quali *Zoom*<sup>2</sup>, *Google Meet*, *Teams* (tra i più utilizzati). In essi hanno cercato le risposte alle loro domande che riguardavano i seguenti aspetti:

- a) come riprodurre un modello il più possibile vicino alla didattica d'aula;
- b) come interagire al meglio con gli studenti;
- c) come attirare la loro attenzione, vale a dire, come motivarli.

Le difficoltà connesse alla distanza fisica hanno reso molto più complesse alcune questioni basilari della didattica, questioni che riguardano la partecipazione alle lezioni e spesso la perdita di motivazione degli studenti. Oltre alle difficoltà dovute al nuovo *setting* di insegnamento si sono aggiunte anche problematiche legate all'instabilità delle connessioni di Rete che hanno portato ad assumere dei comportamenti viziati che riguardano, per esempio, la partecipazione alle lezioni silenziando il microfono e disattivando anche la videocamera, snaturando così l'essenza della lezione e soprattutto di quella di lingue, il cui cuore è costituito dalla comunicazione e dall'interazione tra i partecipanti. Disattivare la videocamera dunque durante le lezioni sincrone è anche "mutilare" il sistema di videoconferenza scelto, rendendone di fatto insen-

sato il suo utilizzo.

Infatti, se gli incontri di una videolezione non prevedono la partecipazione attiva degli studenti, potrebbe essere utilizzato qualsiasi *software* di videoconferenza. In realtà non è così, in quanto la lezione di lingua – diversamente da altri tipi di lezione – ha esigenze specifiche che riguardano non solo le diverse modalità di lavoro in gruppo (grande gruppo, piccolo gruppo, lavoro a coppie e individuale), ma anche la condivisione e la produzione di materiali in modalità collaborativa e cooperativa; pertanto il *software* scelto deve essere in grado di offrire tutte queste opportunità di lavoro e deve anche dare la possibilità all'insegnante di monitorare tutto ciò che avviene durante l'ora di lezione, attraverso l'osservazione diretta di ciò che accade nella classe a distanza e anche durante i lavori di gruppo.

Saper stimolare la motivazione gioca un ruolo essenziale in qualsiasi insegnamento, ma ancora di più nella modalità DaD, che, proprio per i comportamenti viziati precedentemente evidenziati, induce gli studenti a una "passività giustificata". Disattivando microfoni e videocamere, gli studenti si sentono "autorizzati" a essere passivi. Ecco che nella nuova modalità a distanza vanno anche ripensate le metodologie di insegnamento e la stessa progettazione dell'azione didattica e non da ultimo vanno ridefinite le regole della ormai datata *netiquette*. Se le parole chiave sono partecipazione e motivazione, allora è necessario progettare l'insegnamento individuando le strategie e gli strumenti più adatti a tale scopo.

Nei mesi trascorsi molti insegnanti, alla luce delle esigenze didattiche, insieme al sistema di videoconferenza hanno spe-

---

1 Cfr. il sito Internet <http://www.teletandembrasil.org/>.

2 Cfr. i seguenti indirizzi Internet: Zoom: <https://zoom.us/>; Meet: <https://meet.google.com/>; Teams: <https://bit.ly/2Ktl2ad> (<https://www.microsoft.com>).

rimentato numerose *App* e *software* per rendere la DaD il più possibile stimolante e partecipativa. Sono stati utilizzati *software* per la condivisione di progetti e lavori di gruppo<sup>3</sup>, applicazioni *responsive system*; ma uno dei problemi più evidenti riscontrati è stata l'assenza di una progettazione DaD. Infatti, come è noto (Fratter 2004, 2014; Trentin 2014), l'introduzione occasionale, estemporanea di nuovi strumenti e di nuove *App* non assicura *tout court* il monitoraggio del percorso di formazione e nemmeno dà la sicurezza che le attività proposte siano stabilmente stimolanti e motivanti<sup>4</sup>. Le *App* che hanno visto la maggior fortuna sono state in particolare quelle che introducevano elementi ludici nella lezione, fra cui si ricordano *Quizlet*, *Kahoot*, *Quizziz*, *LearningApps*. La loro fortuna è dovuta oltre che al "passaparola" tra gli insegnanti, anche ai numerosissimi *webinar* fioriti durante la pandemia, che hanno avuto il merito di sostenere gli insegnanti durante la "rivoluzione" didattica in atto. Tuttavia è emerso che alla base della maggior parte delle attività è mancata una progettazione del percorso didattico integrato con i nuovi strumenti e al contempo è risultata forte la richiesta di strumenti stimolanti, motivanti e persino ludici.

Affinché si possa parlare di vera rivoluzione didattica è necessario procedere oltre e dunque esaminare le pratiche utilizzate, gli insuccessi come i successi, individuare attentamente le criticità da

risolvere, introducendo pedagogie e metodologie di insegnamento innovative, che rispecchino i bisogni degli studenti, il nuovo *setting* didattico e che siano adatte al tipo di disciplina. Si ricorda inoltre che la DaD ha evidenziato anche un altro fenomeno molto preoccupante, che riguarda, nello specifico, l'abbandono delle lezioni da parte di molti studenti, causato certamente dalle difficoltà di connessione di Rete e dalla mancanza di dispositivi adeguati, oltre che dalla improvvisa caduta di motivazione a partecipare a lezioni che presentano un formato nuovo, ma soprattutto non sempre stimolante.

Nei prossimi paragrafi si cercherà di rispondere ad alcune domande emerse dall'analisi delle criticità della DaD e in particolare alle seguenti. Quali strumenti e quali metodologie possono sostenere la motivazione e la partecipazione in modalità DaD? L'introduzione di elementi ludici nella didattica può stimolare l'attenzione, la partecipazione degli studenti alle attività di classe? La *gamification* può essere una modalità efficace nella didattica delle lingue?

### 3. Contesti per la *gamification*

Prima di procedere nella riflessione sulle potenzialità della *gamification* in modalità a distanza, vediamo brevemente la natura della *gamification* e quali sono le sue caratteristiche e i contesti in cui può essere applicata. La *gamification* riguarda l'introduzione di elementi caratteristici del gioco in contesti non ludici e può essere impiegata in svariate situazioni. Pensiamo, per esempio, alle applicazioni per l'allenamento fisico disponibili nelle *App* dei nostri *smartphone*: si tratta di applicazioni nelle quali gli utenti impostano gli

3 Alcuni *software* utilizzati sono, per esempio, *Padlet* come bacheca per la condivisione di materiali e di progetti collaborativi (<https://it.padlet.com/>)

4 Per una panoramica sulla progettazione didattica in Rete, cfr. Trentin 2014 e, in particolare, i concetti di «macro-progettazione» e «micro-progettazione».

obiettivi a medio e lungo termine, nonché i comportamenti necessari per raggiungerli. In questo modo l'applicazione ricorda ogni giorno all'utente gli obiettivi stabiliti, tiene traccia del loro raggiungimento, sollecitandolo ad agire quando le tappe non sono rispettate e fornendo *feedback* positivi quando i risultati sono quelli attesi.

Spesso queste applicazioni forniscono un "riconoscimento" visualizzando premi, o utilizzando la musica, gli applausi ecc., e permettono anche sfide con altri compagni virtuali. Nel settore produttivo la *gamification* viene utilizzata per esempio per aumentare la produttività e la motivazione del personale attraverso bonus, o premi. L'obiettivo principale di questa strategia è creare *engagement*, ovvero coinvolgere le persone, attirando clienti o formando e motivando impiegati. Anche nel settore bancario se ne vede l'applicazione, per esempio con lo scopo di fidelizzare i propri clienti, offrendo dei premi attraverso l'acquisto di servizi, oppure per incentivare il risparmio con la funzione *salvadanaio*.

Nel settore educativo la *gamification* viene utilizzata spesso come strategia di coinvolgimento emotivo nelle attività didattiche: si tratta di fatto di una metodologia capace di supportare la motivazione degli studenti tenendola alta per tutto il percorso progettato, in quanto c'è una continua tensione durante tutte le attività. Al tempo stesso la *gamification* mira all'apprendimento di contenuti attraverso la misurazione dei successi o degli insuccessi nei vari compiti da svolgere e mete da raggiungere e da superare (Fratter 2018; Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017).

Spesso in letteratura la *gamification*

viene associata ad attività ludiche *tout court*, dunque all'inserimento di giochi nella didattica, tuttavia questa associazione non corrisponde alla realtà dei fatti, in quanto la *gamification* consiste nell'uso «of game mechanics in a no-game context to engage users» (Shuler et al. 2012: 34), dunque si tratta certamente di attività basate sul gioco (*game mechanics*), ma inserite in un contesto differente (*no game-context*), nello specifico nel contesto educativo; inoltre la *gamification* si differenzia dal *game* per il fatto che «the target objectives won't be focused solely in having fun or enjoyment» (Figueroa 2015: 33), dunque il fine ultimo non è il divertimento ma produrre conoscenza, competenza, in sostanza apprendimento.

#### 4. Differenze e somiglianze tra *gamification* e gioco

Il gioco in generale è un'attività che nasce per il divertimento e non ha, o può non avere, altro scopo che procurare divertimento e svago ai giocatori, ossia funge da intrattenimento. Il divertimento può essere fine a se stesso come si usa dire in inglese «*just fun*», e può trattarsi anche di un gioco che non ha per forza regole da rispettare. I giochi possono esercitare capacità fisiche, manuali e intellettive. Possono essere svolti individualmente o in gruppo, in collaborazione e in competizione. Dunque, alla parola gioco possiamo associare numerose tipologie e categorie. In inglese sono disponibili due parole *play* e *game*, *game* si riferisce – come afferma Freddi (1990) nel volume *Azione, gioco e lingua* – al «gioco di fantasia, libero da regole esterne», mentre *play* indica «gioco di relazione, regolato da norme socialmente imposte, accettate e comun-

que partecipate» (Freddi 1990: 23).

Prensky (2001), analizzando il potenziale dei videogiochi, propone un'interessante classificazione del gioco, inteso come *game*, e individua dodici caratteristiche che chiariscono anche molto bene le potenzialità che possono avere nel processo di apprendimento. Tali caratteristiche sono le seguenti:

1. Games are a form of **fun**. That gives us **enjoyment and pleasure**.
2. Games are form of **play**. That gives us **intense and passionate involvement**.
3. Games have **rules**. That gives us **structure**.
4. Games have **goals**. That gives us **motivation**.
5. Games are **interactive**. That gives us **doing**.
6. Games are **adaptive**. That gives us **flow**.
7. Games have **outcomes and feedback**. That gives us **learning**.
8. Games have **win states**. That gives us **ego gratification**.
9. Games have **conflict/competition/challenge/opposition**. That gives us **adrenaline**.
10. Games have **problem solving**. That sparks our **creativity**.
11. Games have **interaction**. That gives us **social groups**.
12. Games have **representation and story**. That gives us **emotion** (Prensky 2001: 1)<sup>5</sup>.

Le dodici caratteristiche del *game* messe in luce da Prensky e il loro effetto sui «giocatori» (divertimento, piacere, motivazione, apprendimento, autorealizzazione, creatività), mostrano come la *gamification* ha di fatto molte analogie con il *game*, e in particolare il suo obiettivo più generale è di incoraggiare lo svolgimento

di un'attività per l'acquisizione di un comportamento. Il divertimento è finalizzato al raggiungimento di un obiettivo che porta a modificare dunque comportamenti, conoscenze nonché abilità.

Quando si parla di gioco si pensa al giocare a qualcosa, dunque si ha in mente il contenuto del gioco, mentre con la *gamification* il contenuto non è il gioco, ma costituisce la "veste", intesa come la struttura che viene utilizzata per indurre l'apprendimento. Con la *gamification* si realizza la massima concentrazione, la persona è in continua tensione per il raggiungimento di punti, di coppe, di premi che danno la possibilità di superare i livelli del gioco in un determinato tempo. Come illustra Siegel (2014: 74) nel nostro cervello la tensione verso la meta è una continua ricerca di gratificazione che viene indotta dalla dopamina, un neurotrasmettitore: ogniqualvolta riceviamo una ricompensa, intesa come piacere, per quello che facciamo, siamo stimolati a ripetere quello che in noi produce sensazioni di gratificazione e benessere. Dunque, se le attività didattiche sono progettate secondo il modello di *gamification*, esse dovrebbero

5 «1. I giochi sono una forma di divertimento. Questo ci dà divertimento e piacere. 2. I giochi sono una forma di gioco. Questo ci dà coinvolgimento intenso e appassionato. 3. I giochi hanno delle regole. Questo ci dà struttura. 4. I giochi hanno degli obiettivi. Questo ci dà motivazione. 5. I giochi sono interattivi. Questo ci spinge all'azione. 6. I giochi sono adattivi. Questo ci dà il percorso. 7. I giochi hanno risultati e *feedback*. Questo ci dà apprendimento. 8. I giochi portano alla vittoria. Questo ci dà gratificazione dell'ego. 9. I giochi hanno conflitti/competizione/sfida/opposizione. Questo ci dà adrenalina. 10. I giochi hanno problemi da risolvere. Questo stimola la nostra creatività. 11. I giochi hanno interazione. Questo ci dà gruppi sociali. 12. I giochi hanno rappresentazione e storia. Questo ci dà emozione» [traduzione di chi scrive].

indurre gli studenti a “giocare” ricercando piacere e gratificazione.

## 5. Didattica ludica e gamification

In che termini il gioco entra in relazione con l'apprendimento? Come sottolineano Uluay e Dogan (2016: 2484) «play and learning are in cooperation closely and by means of this cooperation games can ensure an engaging environment for learning, because gaming is one of the natural ways for knowledge and skill acquiring»<sup>6</sup>. L'acquisizione di conoscenze e abilità è una conseguenza naturale del gioco. Dunque il gioco entra a pieno titolo nell'insegnamento e numerose sono le metodologie utilizzate per introdurre il gioco nella didattica, per esempio la didattica ludica e la *gamification*.

La didattica ludica e la *gamification* hanno molti punti di contatto, prima di tutto nell'utilizzo del gioco come modalità di apprendimento per rendere più motivanti, stimolanti e coinvolgenti le attività. Se si osserva nello specifico, la didattica ludica focalizza anche l'attenzione sulla creazione di un ambiente di apprendimento rilassante e libero: il gioco e la ludicità rispondono pertanto all'obiettivo di creare percorsi didattici in grado di ridurre e di eliminare le resistenze psico-affettive dell'apprendente. La didattica ludica si basa principalmente sugli approcci umanistico-affettivi volti al benessere delle persone; si pensi alla psicologia umanistica di

Rogers (1973), Gordon (2012) o Carkhuff (1987), i quali sostengono la necessità che qualsiasi apprendimento avvenga in contesti privi di ansia o stress.

La didattica ludica non prevede la stessa rigidità nella progettazione delle attività come richiesto dalla *gamification* e le attività ludiche possono essere di vario genere, possono dunque coinvolgere diverse sfere: linguistica, sociale e motoria. La *gamification* contiene al suo interno degli elementi in comune con la didattica ludica ma va oltre, in particolare quando si parla di *gamification* si ha ben chiaro che (Fratter 2018: 95):

- a) le attività devono avere un sistema di tracciamento dei risultati all'interno delle diverse micro-tappe;
- b) ogni attività deve avere delle unità di misura come per esempio punteggi, tempo a disposizione, badge;
- c) ogni micro-tappa deve essere propedeutica a quella successiva e solo con il completamento della prima è possibile passare alla tappa successiva;
- d) devono essere definite delle regole chiare, per esempio un punteggio minimo per il superamento della tappa;
- e) si deve prevedere un feedback per ogni micro-fase in grado di mostrare allo studente sia il progresso fatto, sia i punti critici da superare.

La *gamification* richiede pertanto che vengano soddisfatti i seguenti parametri: tracciabilità del percorso, misurabilità dei dati, propedeuticità delle azioni, regolamentazione del gioco, reazione alle azioni svolte. In ciascun percorso, per esempio, sono presenti i livelli di gioco, si assegnano

6 «Il gioco e l'apprendimento sono in stretta collaborazione e attraverso questa cooperazione i giochi possono garantire un ambiente coinvolgente per l'apprendimento, perché il gioco è uno dei modi naturali per la conoscenza e l'acquisizione di abilità» [traduzione di chi scrive].

dei punti, si erogano *badge* o premi, gli obiettivi hanno un tempo entro cui devono essere raggiunti e per fare ciò la progettazione dell'ambiente, del percorso sono parte essenziale. L'aggiunta di un singolo elemento del gioco senza una rigorosa progettazione delle tappe sopra elencate non corrisponde all'esperienza della *gamification*.

Un valore aggiunto della *gamification* è senz'altro il coinvolgimento non solo emotivo, non produce solo gioia, felicità, ma – come si è visto – stimola anche un coinvolgimento attivo, nel senso che l'utente in prima persona deve fare, deve operare delle scelte e deve agire sullo schermo del proprio dispositivo (si pensi a *smartphone* e a *tablet*) e sulla tastiera nel caso dell'uso del computer per raggiungere la meta prefissata. La *gamification* dal punto di vista sociale coinvolge gli apprendenti anche nella loro dimensione gruppale, attraverso sfide individuali e di gruppo. In sintesi, la *gamification* è in grado di far aumentare la produttività assicurando il coinvolgimento diretto degli studenti nelle attività svolte di rinforzare l'apprendimento, di stimolare l'acquisizione di un comportamento, di far aumentare l'*engagement* e la motivazione, e non da ultimo fornisce *feedback* immediati per verificare i propri progressi. La *gamification* dunque coinvolge la persona nella sua totalità ed è in grado di attivare la motivazione sia intrinseca che estrinseca, in particolare la motivazione intrinseca è stimolata dalla sfida con se stessi: gli studenti sono orientati verso la prestazione (fare bene, fare meglio degli altri o delle attività precedenti); mentre la motivazione estrinseca è data dal ricevimento di qualsiasi forma di premio (punti, coppe,

*badge*) (Sandusky 2014).

## 6. Profili socioculturali adatti alla *gamification*

L'idea comune è che la *gamification* sia prevalentemente un approccio adatto soprattutto ai più giovani. Tuttavia questa idea non corrisponde alla realtà dei fatti: la *gamification* può essere utilizzata per apprendenti di tutte le età, dai più giovani ai più anziani, tutto dipende dal tipo di attività che vengono ideate e da come sono progettate, esse dovranno essere adatte all'utente a cui sono rivolte. Nello specifico il *design*, la musica, gli oggetti (premi, *badge*) dovranno essere vicini alla realtà dell'utente.

Il *gaming* è un'attività che supera le barriere dell'età, infatti se i bambini e i giovani oggi sono abituati alle modalità della *gamification* per passare il loro tempo libero, lo sono sicuramente anche gli adulti, i quali spesso giocano con i videogiochi per rilassarsi dopo una giornata difficile o per ritornare un po' bambini. Sembra però che i videogiochi non siano in grado di superare solo le barriere dell'età ma anche quelle del sesso, infatti in una ricerca condotta da *Euromedia Research* e pubblicata sul *web magazine Multiplayer.it*<sup>7</sup> emerge che anche le donne sono delle giocatrici assidue.

Non solo le ricerche di mercato mostrano l'interesse per il *gaming* a qualsiasi età, ma anche numerosi altri studi, tra cui quello di Begotti, Pavan (2011), in cui si sostiene che spesso sono proprio gli adulti ad apprezzare di più il gioco nelle pratiche di insegnamento e di apprendimento, mentre i più giovani non sempre ne sono entu-

7 Cfr. Il sito Internet <https://bit.ly/3akg2ke>.

siasti, soprattutto se pensiamo agli adolescenti, che si sentono trattati da bambini se viene proposto loro di giocare in classe. La modalità *gamification* sembra invece rispondere molto di più al modello di gioco dei più giovani in quanto si avvicina al mondo dei *videogame* fatto di sfide, di ostacoli da superare, di missioni da vincere, insomma la *gamification* "parla la loro lingua".

## 7. Gamification e didattica, quale progettazione?

La scelta di utilizzare la *gamification* nella propria azione didattica richiede all'insegnante un'attenta programmazione del percorso formativo, necessita anche della scelta di un modello teorico a cui fare riferimento, che sia adatto a fornire un valido supporto alle diverse azioni didattiche da intraprendere. Tra i diversi tipi di *gamification* Hsin-Yuan Huang e Soman (2013) propongono un percorso di progettazione basato su cinque tappe che prevedono:

1. la ricognizione del *target* di utenti a cui è rivolto il percorso formativo (tenendo conto dell'analisi del profilo degli apprendenti e dei relativi loro bisogni) e la ricognizione del *setting* in cui ha luogo l'azione didattica (numerosità del gruppo, abilità sviluppate, durata del corso, età degli utenti e la loro formazione pregressa);
2. la definizione degli obiettivi generali del percorso di formazione e degli obiettivi specifici, per esempio il possesso di determinate abilità;
3. la sequenziazione delle azioni didattiche e la precisazione dei micro

-obiettivi da raggiungere al termine di ogni azione (micro-tappa); la sequenziazione permette la parcellizzazione di obiettivi e l'osservazione più puntuale rendendo misurabile il raggiungimento degli obiettivi prefissati;

4. la ricognizione delle risorse effettivamente disponibili (dispositivi, connessione di Rete);
5. l'applicazione delle caratteristiche della *gamification*, in cui vengono inseriti nella progettazione didattica elementi specifici del gioco (punti, *badge*, livelli, limitazioni di tempo), ma anche elementi che riguardano aspetti sociali del gioco (gestione della classe), come la scelta della modalità di lavoro (cooperativa vs. competitiva), per esempio attraverso il sistema delle classifiche individuali e di gruppo, che permettono di condividere i risultati del proprio apprendimento con la comunità di studenti a cui si appartiene.

Oltre alla scelta del modello di progettazione, la *gamification* richiede l'uso di *software*, di *App*, di piattaforme che permettono di fornire punteggi, di inserire dei blocchi a diversi livelli, di calcolare automaticamente i punteggi e di individuare agevolmente il vincitore del *game*. Gli ambienti del *game* devono essere stimolanti anche dal punto di vista dell'impatto visivo e sonoro, e in grado di tenere alta l'attenzione durante tutto il tempo necessario all'esecuzione del compito. Ma devono anche essere *App Student Response System*, vale a dire applicazioni che consentono ai docenti di porre domande, di raccogliere le risposte degli studenti e di

visualizzare i risultati delle risposte nel proprio monitor o sulla LIM durante una lezione, così da permettere all'insegnante e agli studenti di lavorare sulla stessa attività contemporaneamente, mantenendo gli stessi tempi e ritmi, e soprattutto visualizzando in tempo reale i risultati del lavoro con la condivisione dello schermo della videoconferenza. Questo tipo di App ha dunque il vantaggio di tenere monitorati tutti gli studenti durante le attività, permette agli studenti di sentirsi partecipi e attivi durante le lezioni, pertanto essi non sentono il bisogno di nascondersi in quanto sono impegnati in attività stimolanti e coinvolgenti. L'insegnante può fornire anche *feedback* immediati durante le attività visualizzando i punteggi e le risposte sbagliate invitando alla riflessione di gruppo.

## 8. Conclusioni

Nel presente articolo è stato messo in evidenza come la *gamification* sia potenzialmente un ottimo modello per facilitare l'apprendimento in quanto è in grado di aumentare la partecipazione nonché la motivazione degli apprendenti, tuttavia non si realizza esclusivamente con l'inserimento estemporaneo di elementi ludici nel percorso didattico – per esempio inserendo qua e là delle attività realizzate

con software come *Quizzlet*, *Kahoot* – ma richiede un modello progettuale di riferimento che ne garantisca l'efficacia. Inoltre, la *gamification* non ha confini di età e sesso; infatti si è visto come essa sia familiare alla maggior parte della popolazione e come venga utilizzata nella vita quotidiana sia in contesti seri, come per esempio nel settore bancario, sia in contesti ludici, come l'uso dei videogiochi per rilassarsi.

La *gamification*, inoltre, ben si concilia con la DaD in quanto necessita, proprio come la DaD, di software, di App e di piattaforme per la sua applicazione. Con l'uso di applicazioni del tipo *Student Response System*, l'insegnante può superare alcune delle criticità evidenziate nella didattica a distanza (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2021), criticità che riguardano la difficoltà a tenere monitorata la classe, a tenere alta l'attenzione e a stimolare la partecipazione degli studenti anche in assenza di lezioni in presenza. Infatti con la tracciabilità del percorso, la misurabilità dei dati e il *feedback* immediato alle azioni svolte, la *gamification* offre all'insegnante ottime opportunità di monitorare l'andamento della classe; si tratta dunque di nuove strade da esplorare e che possono essere di grande efficacia per la didattica delle lingue in modalità a distanza.

### Riferimenti bibliografici

- Begotti, P., Pavan, E. 2011, *Insegnamento, apprendimento, espansione del lessico attraverso la Ludolinguistica*. In E. Jafrancesco (a cura di). *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2. Atti del XIX Convegno Nazionale ILSA*. Firenze-Milano. Mondadori Education-Le Monnier/Italiano a stranieri: 83-96.
- Carkhuff, R. R. 1987. *L'arte di aiutare. Manuale*. Trento. Erickson.
- Figueroa, J. 2015. *Using Gamification to Enhance Second Language Learning*. «Digital Education Review», 21, June 2015: 32-54.
- Fratter, I. 2004. *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*. Roma. Carocci.

- **2014.** *Il docente di lingue e le TIC: conoscenze, competenze e abilità.* In I. Fratter, E. Jafrancesco (2014): 25-56.
- **2016.** *Il M-learning e le nuove frontiere per la didattica delle lingue.* In D. Troncarelli, M. La Grassa (a cura di). *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali.* Siena. Beca-relli: 110-127.
- **2018.** *Benefici della gamification nell'apprendimento delle lingue straniere.* In L. Incalcatera McLoughlin, A. Villarini (a cura di). *E-Learning, MOOC e lingue straniere: studi, ricerche e sperimentazioni.* Napoli. UniorPress: 93-101.
- Fratter, I., Fragai, E., Jafrancesco, E. 2017.** *Italiano L2 all'Università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri.* Roma. Aracne Editrice.
- **2020.** *Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DaD.* «Italiano Linguadue», 2: 38-62.
- Fratter, I., Jafrancesco, E. 2010.** *Apprendimenti 'blended' per studenti universitari presso i centri linguistici.* In A. Villarini (a cura di). *L'apprendimento a distanza dell'italiano. Modelli teorici e proposte didattiche.* Firenze-Milano. Mondadori Education-Le Monnier/Italiano per stranieri: 52-105.
- **(a cura di) 2014.** *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC.* Roma. Aracne Editrice.
- Freddi, G. 1990.** *Azione, gioco, lingua: Fondamenti di una glottodidattica per bambini.* Padova. Liviana.
- Gordon, T. 2012.** *Insegnanti efficaci,* Giunti Editore, Firenze.
- Prensky, M. 2001.** *Digital Game-Based Learning.* New York. McGraw-Hill.
- Rogers, C. 1973.** *Libertà nell'apprendimento.* Firenze. Giunti.
- Sandusky, S. 2014.** *Gamification in Education.* Tucson (AZ). University of Arizona. UA Campus. Open Repository Publications.
- Siegel, D. J. 2014.** *La mente adolescente.* Milano. Raffaello Cortina Editore.
- Shuler, C., Winters, N., West, M. 2012.** *The Future of Mobile Learning.* Paris. UNESCO.
- Hsin-Yuan Huang, W., Soman, D. 2013.** *A Practitioner's Guide To Gamification of Education.* Toronto. University of Toronto.
- Telles, J. A., Assunção, L. C. 2014.** *Skype per facilitare la comunicazione interculturale.* In Fratter, Jafrancesco (a cura di) 2014: 160-187.
- Trentin, G. 2014.** *Instructional Design e didattica in Rete.* In Fratter, Jafrancesco (a cura di) 2014: 57-82.
- Uluay, G., Dogan, A. 2016.** *Pre-service Teachers' Practices towards Digital Game Design for Technology Integration into Science Classrooms.* «Universal Journal of Educational Research», 4(10): 2483-2498.

## Riflessioni

# È sempre vincente l'approccio collaborativo? Uno sguardo critico sulla didattica dell'Italiano online

Matteo La Grassa, *Università per Stranieri di Siena*

### 1. Introduzione

L'attuale situazione di distanziamento fisico in contesti educativi imposta dall'emergenza Covid-19 ha portato all'attenzione di tutti, anche dei non specialisti del settore, il tema dell'*e-learning*. «Didattica a distanza», «piattaforme di apprendimento», «comunicazione sincrona e asincrona», per limitarci a pochissimi esempi, sono termini con cui studenti e genitori, nonché numerosi docenti, hanno dovuto familiarizzare in breve tempo. Tuttavia, di *e-learning* inteso come modalità di insegnamento e apprendimento a distanza con l'uso della Rete e di un *device* fisso o mobile, si parla ormai da alcuni decenni e anche la didattica delle lingue online è ormai arrivata a conseguire piena autonomia e legittimità.

L'insegnamento in modalità *e-learning* può essere certamente integrativo rispetto alla didattica in presenza, come si sosteneva soprattutto alcuni anni fa, quando si iniziava in aula a fare uso della Rete (Salaberry 2001), ma non deve necessariamente limitarsi a un ruolo esclusivamente di supporto. Questa opportunità di considerare distintamente la didattica in

aula e l'*e-learning* è del resto confermata dalla tendenza emersa ormai da qualche anno nella ricerca glottodidattica di respiro internazionale che suggerisce, infatti, di allontanarsi da una prospettiva definibile come *wrong research question* (Blake 2009) secondo cui i corsi di lingua interamente online o *blended* – che prevedono, cioè, una parte di insegnamento in presenza e una a distanza in percentuali variabili – debbano essere paragonati a quelli in presenza al fine di poterne definire, in chiave di confronto, punti di forza e punti di debolezza.

Con riferimento all'insegnamento dell'Italiano L2 online, oggi sembra di assistere a due macro processi che qui definiamo di «distinzione» e di «parcellizzazione». Il processo di *distinzione* ha come esito l'allontanamento dalla didattica in presenza, e stabilisce un rapporto, per così dire, "non competitivo" tra la modalità in presenza e quella online: sono infatti diversi i pubblici, gli obiettivi e probabilmente anche le mete educative perseguibili, il peso attribuito allo sviluppo delle varie competenze linguistico-comunicative, le metodologie e le tecniche adottabili. Con processo di *parcellizzazione*, invece,

facciamo riferimento alla proliferazione e alla differenziazione delle esperienze su vari piani: modalità di erogazione dei corsi (interamente online, *blended*), tipologie dei percorsi di apprendimento (corsi completi, lezioni individuali, attività esercitative, semplice distribuzione di materiali di approfondimento linguistico), livello di formalità/informalità (corsi rilasciati da enti formativi riconosciuti, corsi che non danno diritto ad alcun titolo o certificato), luoghi di apprendimento (piattaforme *e-learning* o ambienti maggiormente aperti alla Rete), supporti tecnologici prevalentemente utilizzati (postazioni fisse, dispositivi mobili).

All'interno di un quadro generale che vede coesistere il risultato di azioni teoricamente fondate e metodologicamente efficaci (è il caso di MOOC come *Introduction to Italian*) con gli esiti di una improvvisazione progettuale non ostacolata dal carattere aperto della Rete (p. es. alcuni siti di esercitazioni), nel presente contributo, al fine di proporre alcune riflessioni sulle dinamiche dell'apprendimento online, faremo riferimento prevalentemente ai corsi CLIO (Corsi di Lingua Italiana Online), ideati ed erogati dall'Università per Stranieri di Siena, seguiti da *tutor* madrelingua con esperienza di didattica online. Si tratta pertanto di corsi di lingua senza dubbio validi nei contenuti, nell'impianto generale, nel modello operativo adottato, come già evidenziato in altri scritti (Troncarelli 2010; 2011). La nostra scelta ricade su questi corsi proprio perché consentono di osservare alcuni aspetti del processo di insegnamento e di apprendimento dell'Italiano online senza che tale osservazione risulti condizionata dalla qualità discutibile dei materiali pro-

dotti o da evidenti errori metodologici dei docenti/*tutor*.

L'obiettivo del presente contributo non è certamente una difesa aprioristica dei vantaggi e delle potenzialità della didattica dell'Italiano L2 online, rischio potenzialmente possibile se, come in questo caso, chi scrive si occupa anche della ideazione e dell'elaborazione dei corsi. Si presenterà, quindi, un punto di vista scervro da entusiasmi a cui pure, e in qualche misura legittimamente, potrebbe condurre l'osservazione del solo dato quantitativo sulla partecipazione massiccia degli studenti ad alcune esperienze di rilievo. L'intento di questo contributo è quello di proporre spunti di riflessione con possibili ricadute non legate solo agli specifici percorsi di apprendimento a cui comunque si farà riferimento. Siamo convinti che, a oltre quindici anni dalla diffusione dei primi corsi in Rete, sia possibile e necessaria una loro valutazione il più possibile obiettiva, che non sottostimi le criticità emerse in questi anni proprio perché non restino tali, ma perché, al contrario, possano fornire nuovi stimoli per il miglioramento della didattica delle lingue e dell'Italiano online.

## 2. Il quadro di riferimento

L'*e-learning* presenta numerosi vantaggi trasversali a prescindere dai contenuti che per suo tramite vengono proposti e dal contesto formativo in cui questa modalità di insegnamento viene adottata. Si tratta di aspetti che ci limitiamo a elencare e su cui non vale la pena soffermarsi troppo, considerato che sono piuttosto noti e comunque facilmente intuibili: alleggerimento del carico di lavoro in aula, accesso alla formazione senza vincoli spazio-temporali stringenti, possibilità di

condivisione dei materiali con un numero potenzialmente molto ampio di utenti, libero accesso a risorse e oggetti di apprendimento presenti online.

Una grande risorsa della didattica *e-learning* risiede nel fatto che gli ambienti digitali danno la possibilità di amplificare i vantaggi di un approccio collaborativo: gli studenti, infatti, possono interagire tra loro tramite strumenti di comunicazione di tipo sincrono (*chat*, *videochat*) e asincrono (forum, mail, sistemi di messaggistica). Inoltre, la comunicazione può essere di tipo «uno a uno» (un utente comunica con un solo altro utente), «uno a molti» (un utente comunica con un gruppo o con tutti gli altri utenti), «molti a molti» (gruppi di utenti comunicano tra loro). In questo modo gli apprendenti possono proficuamente lavorare insieme alla realizzazione dei compiti che sono loro proposti.

Con riferimento alle teorie e alle metodologie dell'apprendimento, nella modalità *e-learning* trovano spazio approcci di tipo costruttivista, che considerano l'apprendimento come un processo sociale di "costruzione" della conoscenza, grazie alla collaborazione tra pari e al sostegno di docenti esperti, nonché grazie al libero accesso alle risorse disponibili in Rete. La materia di apprendimento, dunque, non viene più considerata prevalentemente come un insieme di nozioni parcellizzabili e da disporre in gerarchia, né lo sviluppo delle competenze viene visto come un percorso da svolgersi in autonomia, un processo unidirezionale e trasmissivo dal docente esperto all'apprendente in formazione che ha un ruolo sostanzialmente passivo. L'apprendimento, al contrario, viene considerato prevalentemente come il risultato di una interazione con gli

altri.

Le teorie di tipo connettivista, sviluppatesi successivamente (Siemens 2005), attribuiscono maggior peso alle tecnologie (quelle di Rete, in primo luogo) nel processo di apprendimento e, a nostro avviso, non si pongono in contrapposizione con i principi costruttivisti, ma ne amplificano maggiormente la portata rendendo più netta la separazione da una visione dell'apprendimento di matrice skinneriana, fondata sui principi di stimolo-risposta-rinforzo, e sostenendo in forma ancora più marcata il ruolo attivo e interattivo dell'apprendente nella costruzione della conoscenza.

Ciò che le metodologie di insegnamento *e-learning* riprendono e rielaborano dalle teorie a cui si è accennato è in primo luogo un principio per nulla nuovo e che risale per lo meno alle esperienze di stampo deweyano: imparare facendo (*learning by doing*), collaborando con altri apprendenti nella convinzione che l'apprendimento collaborativo darà esiti migliori rispetto a quelli che si potrebbero ottenere lavorando autonomamente (Bonaiuti 2005). Condividiamo infatti la posizione secondo cui vale la pena proporre forme di *e-learning* e puntare sull'uso di tecnologie educative nei casi in cui questo tipo di formazione riesca realmente ad aggiungere qualcosa in più o comunque di non replicabile dalla didattica in presenza (Calvani 2005; Bonaiuti *et al.* 2020). In caso contrario la scelta dell'*e-learning* si rivelerà didatticamente poco utile o addirittura controproducente: si pensi, per esempio, ai più modesti risultati che si ottengono nella memorizzazione dei materiali letti su schermo (Bonaiuti 2006).

Condizione necessaria perché una

qualsiasi proposta in *e-learning* risulti efficace e rappresenti il valore aggiunto per cui varrà la pena sperimentarla è l'attivazione e il sostegno dei processi interattivi e collaborativi. È su questo aspetto che insistono tutte le esperienze di *e-learning*, e molte buone pratiche realizzate dimostrano la correlazione pressoché diretta tra *engagement*, approccio collaborativo dei partecipanti e successo in termini di apprendimento e acquisizione delle conoscenze. Ovviamente le variabili di natura gestionale che devono essere prese in considerazione per realizzare esperienze formative di successo sono tante e complesse: dalla disponibilità di supporto tecnico, alla possibilità di utilizzo della Rete e dei dispositivi elettronici, ai tempi di realizzazione e di erogazione dei corsi. Tuttavia, al netto di questi aspetti, dal punto di vista metodologico il minimo comune denominatore che definisce il successo di tutte le proposte rimane l'esperienza sociale e interattiva dell'apprendimento.

### 3. Le interazioni nei corsi

I corsi di Italiano online a cui si fa riferimento in questo contributo si ispirano, comprensibilmente, alle indicazioni teoriche e metodologiche valide per l'*e-learning*. Questo approccio ha condotto, tra l'altro, alla proposta di *task* "situati", cioè vicini agli effettivi bisogni del pubblico di apprendenti, improntati al *problem solving*, che implica la ricerca di informazioni e l'utilizzo della Rete, da svolgere in forma collaborativa. Nonostante i corsi siano stati elaborati ed erogati dopo una puntuale fase di macro e di micro progettazione (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015) – che ha incluso l'analisi dei bisogni degli apprendenti e la selezione dei contenuti,

la creazione dei *task* collaborativi e delle attività individuali, la scelta degli strumenti e delle forme di comunicazione –, i risultati in termini di *social networking*, ovvero di interazioni significative tra i partecipanti, sono stati modesti nella gran parte dei casi, con alcune differenze in base a variabili riconducibili al profilo dei corsisti. Sembrerebbe quindi che la materia insegnata (la lingua), i contenuti proposti, i profili e gli obiettivi formativi degli apprendenti, risultino variabili rilevanti che devono far riflettere sulla reale applicabilità di un impianto psicopedagogico generalmente ritenuto valido in altre esperienze di didattica e formazione online.

Proviamo a individuare quali sono gli elementi peculiari e che maggiormente incidono su questi risultati, a differenza di quanto avviene in corsi focalizzati su altre discipline. È necessario però fare una importante premessa: le considerazioni seguenti sui motivi che possono contribuire a spiegare la modesta densità interattiva tra i partecipanti riguardano esclusivamente i corsi tenuti interamente online e rivolti a un pubblico di apprendenti non residenti in uno stesso luogo.

#### 3.1. Ruolo della dimensione asincrona

Come abbiamo già detto, un vantaggio trasversale a tutte le proposte *e-learning* è l'abbattimento di vincoli temporali. Ciascuno studente può fruire dei contenuti quando meglio crede secondo le proprie esigenze e i propri ritmi di apprendimento, rispettando, ai fini del buon andamento del corso, le indicazioni sullo svolgimento dei compiti e delle attività date dal docente. Proprio per sfruttare adeguatamente questa potenzialità, nella didattica online trova spazio in primo

luogo la modalità asincrona, sia nella fruizione dei contenuti che nella comunicazione tra gli apprendenti. Ciò nondimeno, nella didattica delle lingue tale modalità di comunicazione sembra essere particolarmente limitante e nei forum dedicati ai chiarimenti o agli approfondimenti sui contenuti linguistici, per esempio, la partecipazione risulta scarsa.

La nostra ipotesi è che, mentre nei forum presenti in altri corsi la dimensione asincrona e la dilazione dei tempi di interazione non inficiano il proseguimento del lavoro che può autonomamente fare lo studente, nei forum dei corsi di lingua, la risposta agli interventi dovrebbe avere tempi molto più ridotti se non immediati. Nella maggior parte dei casi, infatti, gli studenti intervengono sui forum per avere chiarimenti sui testi o sulle attività che stanno svolgendo (allo stesso modo in cui in classe si fa una domanda su un testo che si sta ascoltando o leggendo) e la mancata risposta immediata rende di fatto inutile porre il quesito.

La stessa condizione si presenta nei forum in cui si prova a proporre una riflessione sulle regole grammaticali: anche in questo caso, non poter prevedere l'interazione sincrona rende pressoché impossibile o comunque del tutto innaturale (perché dilatato in un tempo non definibile) lo svolgimento di fasi quali, per esempio, l'elicitazione di ipotesi, lo scambio di opinioni tra studenti, la verifica delle proposte emerse sul funzionamento della struttura linguistica oggetto di riflessione. Questa diversa incidenza della comunicazione asincrona nei forum ci sembra un rilevante elemento differenziale rispetto ad altri corsi disciplinari durante i quali, invece, si pongono questioni relative ai contenu-

ti e agli argomenti trattati. In questi casi, postare un intervento richiede, pertanto, l'impiego del pensiero riflessivo, la consultazione di altre fonti. Per questi motivi, nei corsi diversi da quelli di lingua, la dilatazione dei tempi di risposta è legittima oltreché funzionale e, se ben gestita, dà luogo in genere a interazioni frequenti e significative.

### 3.2. *Ruolo dell'interazione orale*

Chi segue un corso di Italiano, con la parziale eccezione dei corsi per scopi speciali, vuole innanzi tutto poter esercitare la lingua orale. A tutti i livelli di competenza, infatti, gli apprendenti manifestano la volontà di interagire partecipando agli incontri in sincrono tenuti in videoconferenza, come avviene, per esempio, nei corsi CLIO. Tuttavia, anche in questo caso, non poter prevedere in fase di progettazione la partecipazione sincrona degli apprendenti, incide profondamente sul peso da poter attribuire all'interazione orale in un corso. La possibilità di sviluppare questa competenza è infatti fortemente condizionata anche da fattori quali la distribuzione geografica degli apprendenti: in un corso seguito da studenti che risiedono in paesi con fusi orari diversi risulta molto meno semplice incontrarsi virtualmente in orari stabiliti. Anche questo è un aspetto che differenzia notevolmente i corsi di lingua da altri corsi *e-learning* in cui l'interazione orale è in genere assente o molto limitata, senza che questo incida particolarmente sugli obiettivi e i risultati di apprendimento.

### 3.3. *Difficoltà a interagire in forma scritta*

Nei corsi online non è realizzabile, se

non in forma molto limitata alle attività sincrone, la comunicazione orale con il supporto della comunicazione non verbale che, in molti casi, risulta invece fondamentale, per esempio, per superare i momenti di *impasse* comunicativo. L'uso quasi esclusivo del canale scritto, d'altra parte, pone problemi di comunicazione soprattutto per quanti hanno un livello di competenza basso o lingue materne distanti dall'italiano o con alfabeto non latino. Probabilmente anche per questo motivo i corsi di livello A1, livello che solitamente raccoglie un grande numero di iscritti nei corsi in presenza, non sono particolarmente frequentati. In generale, si rileva che più basso è il livello di competenza, più diradata sarà l'interazione sui forum e sugli altri strumenti di comunicazione.

### 3.4. Modesta importanza attribuita al peer to peer

Si tratta di un atteggiamento noto a chi insegna lingua anche in presenza. Tuttavia, nei corsi online questo atteggiamento può risultare ancora più marcato. Nell'elaborazione dei compiti proposti, per esempio, si rileva in genere una notevole resistenza a redigere un unico testo. Questo perché la scrittura collaborativa implica un intervento diretto sul testo dei compagni che può risultare invasivo e che resterebbe visibile "nero su bianco". Si presentano quindi di frequente atteggiamenti simili a quello seguente (cfr. Fig. 1), tratto da un corso online di livello A2.



Figura 1. Task scritto (Livello A2).

Come si può vedere, il primo studente scrive un testo e il secondo studente scrive un altro testo ignorando completamente il precedente invece di provare a commentare, integrare, correggere quanto detto dal compagno. Situazione simile si riscontra in altre attività che richiedono forme di valutazione tra pari, per esempio il commento reciproco delle produzioni monologiche orali dei compagni. È importante segnalare, tuttavia, che minore resistenza, anche su questo aspetto, sembra esserci tra gli studenti di livello più avanzato, come emerge dall'esempio seguente tratto da un corso di livello C1 (cfr. Fig. 2). Agli studenti era richiesto di realizzare in forma collaborativa la descrizione di un quadro a loro scelta.



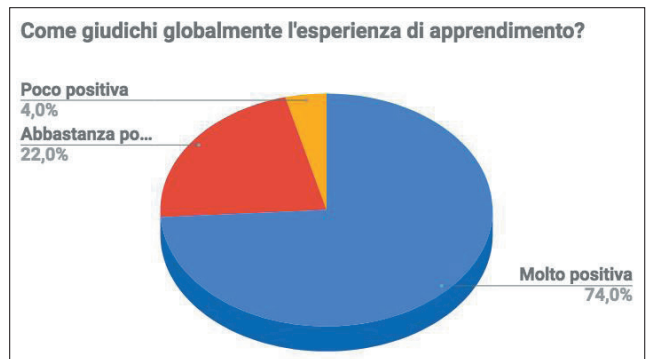
Figura 2. Task scritto (Livello C1).

Il primo studente interviene tramite un commento in una porzione di testo non scritto da lui, facendo una domanda sulla posizione dell'aggettivo («Meglio il nome prima?»). Il *tutor* interviene con una articolata spiegazione metalinguistica; la seconda studentessa, autrice della porzione di testo, ribadisce la sua scelta stilistica («Preferisco "abituale protagonista" perché volevo accentuare questa caratteristica»).

È evidente che questi scambi di natura metalinguistica in forma scritta sono molto più facilitati a livelli alti, con studenti che hanno già acquisito gli strumenti per poter riflettere su questi aspetti.

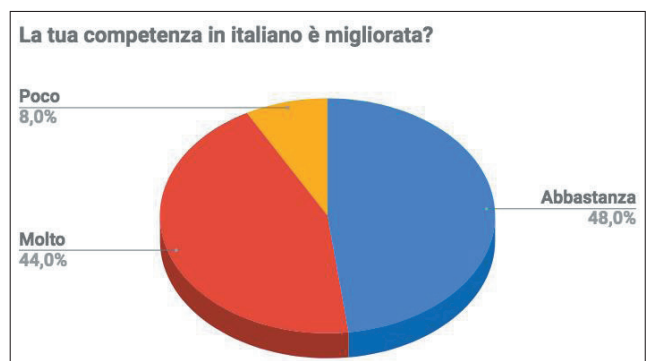
#### 4. Gradimento dei corsi e modalità di apprendimento

È interessante, a questo punto, capire quale sia l'opinione degli studenti relativamente ai corsi online che hanno frequentato e durante i quali hanno interagito con gli altri in maniera complessivamente modesta. Proprio sulla base di questo tratto che caratterizza i corsi di lingua rispetto ad altri corsi online ci potremmo aspettare, infatti, un basso gradimento o comunque una percezione non pienamente soddisfacente sui risultati conseguiti, se partiamo dall'ipotesi che la percezione positiva debba essere direttamente proporzionale al livello di interazione. Sorprendentemente, invece, gli studenti rispondono in maniera contraria alle aspettative, indicando un livello di gradimento molto alto. Dai questionari restituiti da un campione di 50 studenti, la quasi totalità si dice complessivamente soddisfatta dell'esperienza di apprendimento, giudicata molto positiva (74% dei rispondenti) o abbastanza positiva (22% dei rispondenti) (cfr. Graf. 1).



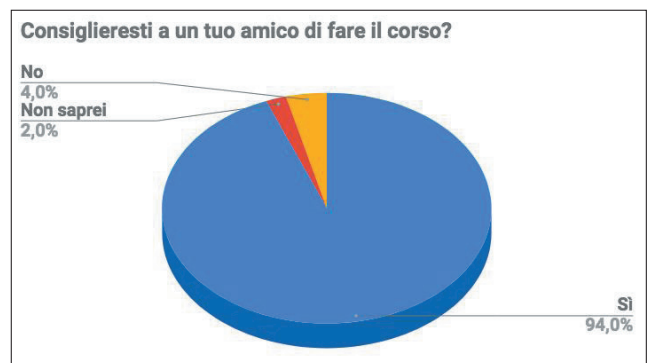
**Grafico 1.** Giudizio sull'esperienza di apprendimento online.

Ugualmente incoraggiante è la percezione sulle competenze acquisite: abbastanza migliorate per il 48%, molto migliorate per il 44%, mentre il restante 8% le trova poco migliorate (cfr. Graf. 2).



**Grafico 2.** Giudizio sulle competenze acquisite.

Il 94% dei rispondenti, poi, consiglierebbe a un amico di seguire un corso online (cfr. Graf. 3). Si tratta dunque di risposte che fanno emergere un giudizio molto positivo sul percorso di apprendimento svolto.



**Grafico 3.** Giudizio sulla validità del corso online.

Un altro dato interessante e in linea con quanto è stato detto in questo contributo, riguarda l'opinione sul tipo di attività proposte: mentre sulle attività da svolgere in autoapprendimento l'84% dichiara che erano sufficienti, il 12% che erano poche e il 4% che erano molte (cfr. Graf. 4), sulle attività da svolgere con i compagni una percentuale un po' più alta (86%) dichiara che erano sufficienti e una percentuale comunque significativa del 10% che erano troppe (cfr. Graf. 5).

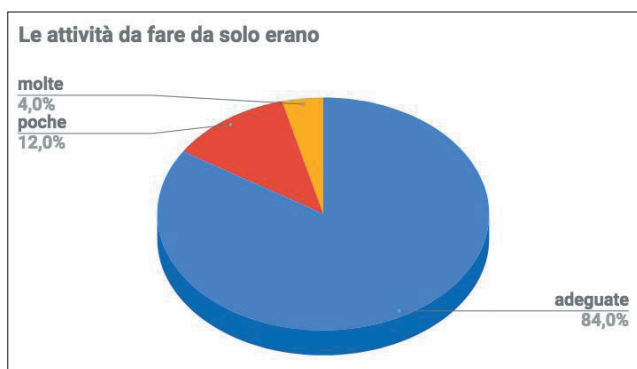


Grafico 4. Giudizio sulle attività in autoapprendimento.



Grafico 5. Giudizio sulle attività collaborative.

Sebbene si tratti di differenze modeste, questa risposta sembra comunque confermare la percezione di una maggiore problematicità nello svolgimento di attività collaborative online in modalità asincrona, mentre una porzione di studenti avrebbe gradito un numero ancora mag-

giore di attività in autoapprendimento.

A ulteriore conferma di questa impressionazione, si riporta un dato estratto dai questionari rivolti agli apprendenti del MOOC *Introduction to Italian*, con un numero di rispondenti molto più significativo (Villarini 2017). Il corso ha registrato un livello di gradimento molto alto, sia per i contenuti proposti che per la gestione e il tutoraggio. Tuttavia, dalla domanda sul gradimento delle attività emerge che proprio quelle che richiedono interazione e collaborazione con gli altri sono le meno apprezzate (cfr. Graf. 6).

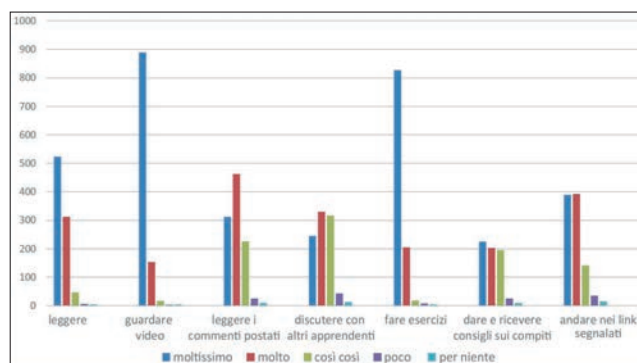


Grafico 6. Gradimento delle attività nel MOOC *Introduction to Italian* (Fonte: Villarini 2017).

Sulla base dei dati presentati è possibile affermare che non emerge una diretta correlazione tra il comportamento degli apprendenti, vicino a forme di autoapprendimento, il gradimento del corso e la percezione sui risultati conseguiti.

## 4. Conclusioni

Riprendiamo in conclusione la domanda che ci siamo posti nel titolo di questo contributo sulla opportunità di proporre modalità di lavoro quanto più possibile collaborative, tratto trasversale a tutte le proposte *e-learning* e caratterizzante anche i corsi di lingua interamente online.

Alla luce delle riflessioni avanzate non ci sentiamo di dare una risposta netta: sono infatti innegabili i vantaggi in termini di sviluppo delle strategie e più in generale di acquisizione delle competenze, che derivano da un percorso di tipo collaborativo. Diverse sperimentazioni, del resto, hanno dimostrato e sostenuto quanto affermato dalle teorie dell'apprendimento in Rete (Trentin 2008), confermando l'importanza dell'approccio collaborativo, largamente condiviso e trasversale a settori diversi della formazione; l'interazione tra i membri della comunità di apprendimento finalizzato allo svolgimento di compiti significativi sarebbe uno degli elementi dirimenti per il successo dei corsi, anche quando la situazione di contesto (tempo a disposizione, altissimo numero dei partecipanti, competenze digitali di partenza ecc.) non è favorevole (Rotta, in stampa).

Ci sembra tuttavia che i modelli psicopedagogici che derivano da queste teorie dell'apprendimento non siano applicabili interamente alla didattica delle lingue online principalmente perché la dimensione asincrona dell'*e-learning* – che negli altri corsi aggiunge al vantaggio della libertà nella fruizione dei materiali anche la possibilità di sviluppare le competenze nella ricerca e nell'utilizzo delle

risorse della Rete, nel pensiero riflessivo ecc. – e l'uso prevalente del canale scritto per le comunicazioni, le consegne, la produzione di elaborati, costituiscono elementi in parte vincolanti per lo sviluppo di una abilità fondamentale come l'interazione orale, rendono difficile l'adozione di un approccio pienamente induttivo nella riflessione metalinguistica, limitano in generale l'efficacia della comunicazione tra pari.

Per i motivi che sono stati esposti si ritiene che valga la pena sperimentare anche modalità di didattica online alternative, che adottino modelli operativi specificamente pensati per questi contesti (La Grassa, in stampa) e che alternino sapientemente attività da svolgere singolarmente con attività di tipo collaborativo, queste ultime da proporre nei casi in cui l'organizzazione dei contenuti e le condizioni di contesto le potranno rendere effettivamente praticabili ed efficaci. Il bilanciamento adeguato del carico di lavoro degli studenti tra *autonomia* e *collaborazione* (La Grassa 2019), tenendo conto dei diversi fattori di contesto a cui abbiamo accennato, si rileva dunque un elemento di prioritaria importanza nella programmazione dei corsi di italiano interamente online.

### Riferimenti bibliografici

- Blake, R. 2009. *The Use of Technology for Second Language Distance Learning*. «The Modern Language Journal», 93: 822-35.
- Bonaiuti, G. 2005. *Strumenti della rete e processo formativo. Uso degli ambienti tecnologici per facilitare la costruzione della conoscenza e le pratiche di apprendimento collaborative*. Firenze. Florence University Press.
- (a cura di) 2006. *E-Learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale e informale*. Trento. Erickson.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., Vivanet, G. 2020. *Le tecnologie educative*. Roma. Carocci.
- Calvani, A. 2004. *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*. Roma. Carocci.
- 2005. *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento.

Erickson.

- Diadori, P., Palermo, M., Troncarelli, D. 2015.** *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma. Carocci.
- Fratte, I. 2016.** *Il mobile learning e le nuove frontiere per la didattica delle lingue*. In M. La Grassa, D. Troncarelli (a cura di). *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*. Siena. Becarelli.
- Jafrancesco, E. 2016.** *Lo sviluppo della scrittura accademica in italiano L2 in percorsi blended learning*. In M. La Grassa, D. Troncarelli (a cura di). *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*. Siena. Becarelli.
- Incalcaterra McLoughlin, L., Villarini, A. (eds.) 2018.** *E-Learning, MOOC e Lingue Straniere: Studi, Ricerche e Sperimentazioni. E-Learning, MOOCs and Foreign Languages: Research, Studies and Experiences*. Napoli. Unior.
- La Grassa, M. 2017.** *Il ruolo delle tecnologie educative nella didattica della grammatica in italiano L2*. «Mosaic», 12 (1): 93-113.
- **2019.** *Autonomia e collaborazione: due parole chiave nella didattica dell'italiano online*. In B. Aldinucci, V. Carbonara, G. Caruso, M. La Grassa, C. Nadàl, E. Salvatore (a cura di), *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*. Siena. Unistrasi Press.
- **(in stampa) a.** *Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale*, «EL.LE».
- **(in stampa) b.** *L'uso dell'Unità Didattica Digitale per lo sviluppo della competenza lessicale*. In E. Jafrancesco, M. La Grassa (a cura di). *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2*. Firenze. Florence University Press.
- Porcelli, G., Dolci, R. 1999.** *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*. Torino. UTET.
- Rotta, M. (in stampa).** *La formazione degli insegnanti tra apprendimento autonomo, didattica laboratoriale e approccio sociale*.
- Salaberry, M. R. 2001.** *The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective*. «The Modern Language Journal», 85: 39-56.
- Skinner, B. F. 1954.** *The Science of Learning and the Art of Teaching*. «Harvard Educational Review», 24: 86-97.
- Siemens, G. 2005.** *Connectivism: A learning theory for the digital age*. «International Journal of Instructional Technology & Distance Learning». URL: <https://bit.ly/34WL3WT> (ultimo accesso: 4.12.2020).
- Trentin, G. 2008.** *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*. Milano. Franco Angeli.
- **2014.** *Instructional Design e didattica in Rete*. In I. Fratte, E. Jafrancesco (a cura di). *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*. Roma. Aracne: 57-81.
- Troncarelli, D. 2010.** *Progettare un corso per l'apprendimento dell'italiano L2 per scopi generali on line*. In A. Villarini (a cura di). *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera*. Milano. Mondadori/Le Monnier: 31-51.
- **2011.** *Percorsi per l'apprendimento dell'italiano L2 on line*. In T. Minerva, L. Colazzo (a cura di). *Connessi! Scenari di Innovazione nella Formazione e nella Comunicazione*. Milano. Ledizioni: 885-892.
- **2020.** *Progettare un MOOC per l'insegnamento di una lingua straniera*. In A. Villarini, (a cura di). Pisa. Pacini: 61-78.
- Villarini, A. 2017.** *La didattica delle lingue per grandi numeri di apprendenti*. «Italiano a stranieri», 22: 3-8.
- **(a cura di). 2020.** *Insegnare l'italiano con i MOOC*. Pisa. Pacini.

## Esperienze /Attività

*Io vorrei che tu, Dante e io...*

Dante e la DaD nella classe di Italiano L2.

Un'esperienza positiva

Simona Consolazione, Centro Linguistico Italiano «Dante Alighieri» di Roma

### 1. Presupposti ed esigenze di una situazione inedita

L'esperienza che si intende riportare riguarda una classe di Livello B2 di una scuola di Italiano per stranieri di Roma, svoltasi nel marzo 2020. Il gruppo, costituito da 8 apprendenti di varia provenienza (Libia, Ghana, Turchia, USA, Colombia), di età compresa tra i 25 e i 34 anni, studiava insieme già dal novembre del 2019 con cicli mensili di lezioni giornaliere in presenza ed era composto da studenti universitari a fine percorso e da giovani professionisti. Durante tutto febbraio 2020 il docente assegnato alla classe aveva seguito un syllabo che prevedeva l'utilizzo di attività e tecniche specifiche che miravano anche alla preparazione dell'esame di Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS) di Livello B2.

L'improvviso obbligo di confinamento imposto dalle Autorità nei primissimi giorni di marzo 2020, a causa della pandemia da Covid-19, ha reso necessario un imprevisto cambio di passo da parte degli apprendenti e del docente, e richiesto l'adozione forzata della Didattica a Distanza (DaD), da applicare nelle 12 ore rimanenti per il completamento del corso. Le buo-

ne pratiche, rodiate e consolidate nei mesi precedenti, sono state repentinamente stravolte, causando un forte impatto sul coinvolgimento e sulla partecipazione degli apprendenti. Gli studenti sono stati costretti in casa, in un ambiente estraneo, spesso precario e con l'unica possibilità di interazione esterna – in italiano L2 – legata all'appuntamento quotidiano con l'insegnante e i compagni di studio. Oltre a ciò, al docente è subito apparso chiaro che anche il proprio ruolo avrebbe dovuto subire una trasformazione, per adattarsi alle contingenze che richiedevano un rinnovamento nella metodologia didattica. Infatti, il peso specifico delle diverse componenti della professionalità dell'insegnante di Italiano L2, con l'adozione della DaD, ha subito un profondo cambiamento. Come evidenziato da Maggini (2011: 103):

*Il docente di L2 svolge il ruolo primario di facilitatore dell'apprendimento linguistico: deve, cioè, creare tutte quelle condizioni che in una classe di lingua possono aiutare il discente nel suo sforzo di apprendimento. Facilitare l'apprendimento dell'allievo comporta un uso accorto e consapevole delle tecniche di insegnamento, implica una corretta gestione*

delle tecnologie educative e richiede un maturo trattamento psicologico delle relazioni interpersonali.

In conseguenza di quanto accaduto, la veste di tecnologo dell'informazione e della comunicazione è diventata preponderante per l'insegnante, al fine di permettere una transizione guidata ed efficace verso la nuova realtà che si stava delineando. Inoltre, si è dovuto prestare ancora di più attenzione alla sfera psicologico-affettiva e alla centralità del discente, monitorando costantemente il livello emotivo e il filtro affettivo con *feedback* individuali e di gruppo e proponendo conversazioni *in plenum* su quanto e che cosa si ascoltava e si deduceva dai mezzi di informazione.

Durante i primi momenti, infatti, l'attenzione degli studenti era stata completamente monopolizzata da quanto stava accadendo in Italia e nei rispettivi paesi di appartenenza, con gli inevitabili strascichi emotivi e le conseguenti ricadute sulle lezioni online. In aggiunta a ciò, la dinamica potenziale di queste ultime aveva paventato il rischio di riproporre lo schema obsoleto della didattica frontale "a stella". In questo modello teorico elaborato da Castellani (2000) le interazioni sono asimmetriche e incentrate sul docente come regista, con presa di parola non libera da parte degli studenti. Dunque, con la scomparsa delle variabili non verbali della comunicazione è divenuto imprescindibile l'adeguamento del progetto di insegnamento a una realtà diversa e densa di incognite, allo stesso tempo mantenendo gli obiettivi in uscita dichiarati nel sillabo del corso in presenza. Nel progettare questo inedito ambiente di apprendimento si è deciso di ampliare il tempo dedicato

allo sviluppo della competenza culturale, con l'obiettivo di tornare a coinvolgere, appassionare e incuriosire i discenti attraverso un percorso di apprendimento non solo linguistico, ma soprattutto culturale.

## 2. Perché Dante

La scelta di affrontare Dante e la lettura di due brevi passi tratti dall'*Inferno* (Canto I e V) della *Commedia* è stata dettata da diversi ordini di ragioni, uno dei quali certamente di natura rievocativa: la celebrazione del primo *Dantedì*, il 25 marzo 2020, anniversario della presunta data di inizio del viaggio ultraterreno del poeta. Durante i mesi precedenti, gli studenti si erano infatti dimostrati particolarmente curiosi di conoscere qualcosa in più riguardo alla figura del sommo poeta. Un'altra ragione per questa opzione è scaturita certamente da un aspetto più pratico, vale a dire la vastità e la varietà di materiale disponibile in Rete e facilmente condivisibile con gli studenti<sup>1</sup>.

La scelta dell'*input*, è stata dettata dall'esigenza di leggere il testo originale non solo come mezzo per studiare le strutture della lingua, ma anche, nell'affrontare la sua particolarità costitutiva, per presentarlo come esperienza di contatto linguistico-culturale a tutto tondo. La possibilità di spaziare tra video, cartoni animati, letture commentate da attori professionisti, mappe mentali e riassunti grafici della vita di Dante e della *Comme-*

---

<sup>1</sup> Per esempio, alcuni materiali disponibili su *YouTube*, come la lettura dei Canti della *Commedia* di Roberto Benigni e alla vita del Poeta, illustrata in disegni animati, a cura di Treccani Scuola (<https://www.youtube.com/watch?v=DKmPs4STuyY>). Il testo della *Commedia* condiviso con gli studenti è stato tratto da Wikisource ([https://it.wikisource.org/wiki/Divina\\_Commedia](https://it.wikisource.org/wiki/Divina_Commedia)).

dia come materiale a supporto delle attività principali di comprensione e analisi del testo, ha offerto l'opportunità di un lavoro completo e approfondito e ha finito per coinvolgere l'intera classe, arrivando a circoscrivere anche le inevitabili problematiche lessicali e morfosintattiche.

A proposito della didattica della letteratura, da Balboni afferma quanto segue (2006: 8).

*Fino a non molto tempo fa "insegnare letteratura" significava "lavorare su testi letterari scritti" – anche se questi erano pensati per l'oralità, come nel caso della letteratura teatrale. In realtà il canone letterario è cambiato molto – e in particolare nell'insegnamento della letteratura italiana all'estero si è ampliato fino a includere gran parte delle espressioni in cui viene fatto un uso letterario della lingua. Da un lato si è molto ampliato, di fatto, il corpus di linguaggi della letteratura: non più solo la lingua scritta e stampata, ma una sua crescente commistione con altri mezzi: a. lingua e linguaggi visivi, con la trasformazione di romanzi e racconti in film; b. lingua e musica: tornata prepotente con la canzone d'autore, i videoclip, e così via, questa commistione sta riproponendo anche l'attenzione a una delle massime forme della cultura italiana, il melodramma; c. lingua e segno grafico, nella grande produzione di fumetti di qualità.*

Molto spesso lo straniero non è attratto verso la cultura italiana dalla grande tradizione della letteratura scritta bensì da quella dei linguaggi misti, cioè dal cinema, dal melodramma, dalla canzone d'autore.

Da ultimo, considerata la particolarità della situazione contingente, la valenza

percepita della tematica del «viaggio come cammino alla scoperta di sé stessi» si è rivelata non trascurabile in rapporto alla motivazione degli studenti. Se da un lato la schiacciante realtà di un pericolo proveniente dall'esterno ha rappresentato, fin da subito, un comprensibile motivo scatenante per l'innalzamento del filtro affettivo nel gruppo-classe, la proposta di evadere da questa quotidianità affrontando una tematica letteraria impegnativa ha costituito, dall'altro, una sfida che si è rivelata vincente nella prosecuzione delle attività a distanza.

Con questo progetto si mirava alla realizzazione del presupposto fondamentale che l'emozione gioca un ruolo sostanziale nel processo cognitivo. Il modello dello *stimulus appraisal* teorizzato da Schumann (1997) racchiude in chiave neuro-biologica tutta una serie di aspetti che compongono la motivazione (Balboni 2006: 9):

- novità, che stimola i meccanismi di curiosità che stanno alla base dell'apprendimento;
- attrattiva dovuta alla piacevolezza, alla bellezza dello stimolo;
- funzionalità nel rispondere a bisogno che lo studente percepisce (è la cosiddetta *need significance*);
- realizzabilità: un compito possibile, accessibile viene percepito come motivante e innesca l'attività cerebrale e mentale per l'acquisizione, mentre un compito ritenuto troppo arduo chiude la mente;
- sicurezza psicologica e sociale: ciò che si deve imparare e la risposta che si deve dare allo stimolo non mettono a rischio l'autostima e l'immagine sociale.

Novità, attrattiva, bellezza, realizzabilità della proposta didattica e sostegno dell'autostima degli studenti sono aspetti che hanno giocato un ruolo determinante per rendere pienamente partecipi gli studenti nell'apprendimento. Essi hanno svolto infatti attività presentate sotto molteplici forme e attraverso diverse modalità tecnologiche, con lo scopo di mantenere costante il loro livello di interesse, raggiunto anche attraverso lo stimolo di risposte sia individuali che di gruppo.

### 3. La classe capovolta in chiave cooperativa

#### 3.1. La classe capovolta

Lo stravolgimento del percorso di apprendimento ha riguardato anche la metodologia didattica applicata, motivo per cui fin da subito si è scelto di "capovolgere" la classe, con l'obiettivo di ottimizzare i tempi di lavoro, ovviando all'eventuale problema della passività delle lezioni online che avrebbe potuto causare disinteresse e abbandono del corso. Come evidenziato da Ferri (2013),

*la flipped classroom è un sistema che, attraverso l'uso delle tecnologie didattiche, inverte il tradizionale schema di insegnamento/apprendimento e il conseguente rapporto docente/discente. I materiali didattici vengono caricati all'interno dell'ambiente virtuale per l'apprendimento del «gruppo classe» in forme e linguaggi digitali anche molto differenziati. Per approfondire un contenuto o un tema non si utilizzano più solo testi scritti ma anche, audio, video, simulazioni e materiali disponibili su Internet. [...] In classe con l'insegnante i contenuti «appresi» attraverso la tecnologia diventano oggetto*

*di attività cooperative mirare a «mettere in movimento» le conoscenze acquisite. La classe non è più il luogo di trasmissione delle nozioni, ma lo spazio di lavoro e discussione dove si impara a utilizzarle nel confronto con i pari e con l'insegnante.*

La struttura del lavoro preparatorio al percorso di apprendimento in modalità *flipped classroom* ha richiesto una programmazione puntuale che rendesse chiari gli obiettivi, le tempistiche e i contenuti delle singole lezioni. La tabella 1 rappresenta lo schema che il docente ha utilizzato per pianificare nel dettaglio le attività, avendo ben presenti gli scopi finali da raggiungere in rapporto al tempo a disposizione.

Grazie a *Google Classroom*, l'ambiente virtuale di apprendimento prescelto, il processo di scambio, somministrazione degli *input* e verifica è stato facilitato. In una prima fase la piattaforma è stata accolta con un po' di difficoltà da parte degli studenti che, pur essendo dei nativi digitali, hanno dovuto prendere confidenza con lo strumento, sconosciuto ai più. Dopo le iniziali difficoltà di carattere tecnico, anche la nuova prospettiva della classe capovolta ha avuto necessità di essere spiegata e motivata da parte del docente, che ne ha messo in luce gli aspetti operativi positivi, evitando la critica di dare agli studenti un eccessivo carico di lavoro da fare a casa. In questo passaggio così delicato, la continua condivisione degli obiettivi e il lavoro cooperativo hanno permesso all'insegnante e ai discenti di gestire efficacemente il cambio concettuale della metodologia e dell'approccio agli argomenti, massimizzando gli scambi e sfruttando le opportunità della situazione. La fase ha richiesto

<b>Livello linguistico</b>	Livello B2
<b>N° studenti</b>	8
<b>Durata</b>	12 ore
<b>Obiettivi linguistici</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>A casa:</b> ricezione audiovisiva, ampliamento lessicale, presa di appunti.</li> <li>- <b>Online:</b> approfondimento lessicale, produzione/interazione orale, produzione scritta, competenza fonetica, competenza culturale.</li> </ul>
<b>Materiali didattici<sup>2</sup></b>	<p><i>Commedia</i> dantesca</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferno – Canto I (versi 1-27), lettura, <i>Wikisource</i></li> <li>- Inferno – Canto V (versi 73-108), lettura, <i>Wikisource</i></li> <li>- Inferno – Canto I (00:00-1:24), video 1, <i>YouTube</i>, R. Benigni</li> <li>- Inferno – Canto V (4:20-6:34), video 2, <i>YouTube</i>, R. Benigni</li> <li>- <i>La vita di Dante</i>, video 3, <i>YouTube</i>, Treccani Scuola</li> </ul>
<b>Attività a casa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visione ripetuta dei video assegnati.</li> <li>- Ricerca delle parole sconosciute su dizionario online.</li> <li>- Presa di appunti sui contenuti visionati.</li> </ul>
<b>Attività lezioni online</b>	<p><b>Lezione 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contestualizzazione storica di Dante (cenni sulla storia dei Comuni nell'Italia del Trecento).</li> <li>- Presentazione della <i>Commedia</i>.</li> <li>- Presentazione della struttura dell'Inferno.</li> <li>- Cenni sui contenuti dei Canti I e V.</li> <li>- Lettura e analisi delle terzine selezionate (<i>in plenum</i>).</li> <li>- Visione dei video 1 e 2 (<i>in plenum</i>).</li> <li>- Approfondimento lessicale, morfosintattico e culturale (<i>in plenum</i>).</li> <li>- Discussione generale sui contenuti presentati.</li> <li>- Assegnazione del compito per casa di visionare il video 3.</li> </ul> <p><b>Lezione 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verifica della comprensione del video 3 (visionato a casa) (attività con domande aperte attraverso <i>Google Moduli</i>).</li> <li>- Breve esposizione orale dei contenuti visionati in base agli appunti presi a casa e condivisi (<i>in plenum</i>).</li> <li>- Approfondimento morfosintattico, lessicale (dizionario online), storico e culturale (<i>in plenum</i>).</li> <li>- Intervista impossibile a Dante (interazione attraverso due <i>Breakout rooms</i>: «Sala Stampa» e «Selva Oscura»).</li> <li>- Verifica delle attività svolte nelle <i>Breakout rooms</i>.</li> <li>- Drammatizzazione dell'intervista impossibile a Dante.</li> </ul> <p><b>Lezione 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ripresa e breve esposizione orale dei contenuti degli incontri precedenti (<i>in plenum</i>).</li> <li>- Discussione sul tema «peccati moderni e nuovi gironi dell'Inferno nel XXI secolo» (<i>in plenum</i>).</li> <li>- Preparazione carte per il gioco «<i>Taboo</i> di Dante» (attività di interazione attraverso due <i>Breakout rooms</i> per realizzare 20 carte per gruppo del <i>Taboo</i>).</li> <li>- Verifica delle attività svolte nelle <i>Breakout rooms</i>.</li> <li>- Svolgimento del gioco «<i>Taboo</i> di Dante» (<i>in plenum</i>).</li> <li>- Proclamazione della squadra vincitrice.</li> </ul>

**Tabella 1.** Attività e materiali del percorso didattico su Dante e la *Commedia*.

<sup>2</sup> Per visionare i materiali e i video, cfr. i seguenti indirizzi Internet: testo Canto I <http://bit.ly/3afpdIJ>; testo Canto V <http://bit.ly/2Wj7Zf1>; video 1 <https://bit.ly/34jjSpS>; video 2 <https://bit.ly/389sTTP>; video 3 <https://bit.ly/2Kb7Jwj>.

parecchie energie sia al docente che agli studenti, chiamati a un impegno individuale autogestito, più maturo e consapevole.

L'obiettivo finale del percorso prescelto era triplice: 1. capire la struttura dell'*Inferno* della *Commedia* di Dante Alighieri; 2. realizzare un'intervista impossibile; 3. creare 40 carte a tema che vertessero proprio sulla vita e sull'opera più famosa del poeta fiorentino per il gioco da tavolo *Taboo*, amatissimo dal gruppo. Lo scopo del gioco era far indovinare ai membri della propria squadra un termine senza pronunciare cinque parole proibite correlate alla prima.

Nel primo incontro online, a una fase iniziale di contestualizzazione storica e di motivazione *in plenum*, sono seguite delle attività "capovolte" da svolgere a casa per stimolare la comprensione orale, l'ampliamento lessicale e la sintesi scritta. Il docente, inoltre, ha condiviso su *Classroom* il link a un cartone animato sulla vita di Dante, con la consegna di effettuare una visione ripetuta, utile a capirne il senso generale, e di stendere appunti scritti. Trattandosi di un filmato destinato a un pubblico di madrelingua italiana, il lessico ha avuto bisogno di un lavoro di approfondimento dettagliato.

Le attività della seconda lezione focalizzavano l'attenzione proprio sul vocabolario. In questa fase di lavoro, gli studenti, organizzati in due gruppi, hanno gestito in autonomia il processo, con l'aiuto del dizionario online. L'adozione della metodologia *flipped classroom* ha così reso possibile cambiare radicalmente la tradizionale lezione trasmissiva, lasciando spazio all'apprendimento attivo da svolgere attraverso un lavoro sia individuale sia co-

operativo.

La seconda parte del secondo incontro è consistita nella verifica della comprensione dei contenuti del video attraverso delle domande aperte inserite in un modulo *Google* e con il completamento di una mappa mentale, a cui è seguita un'esposizione orale sintetica della visione effettuata precedentemente a casa. Solo a questo punto si è proceduto con l'organizzazione di un'intervista impossibile al poeta. I due gruppi sono stati separati nelle *Breakout rooms*<sup>3</sup>: la «Sala Stampa» dedicata agli studenti-giornalisti e la «Selva Oscura» riservata agli studenti che impersonavano Dante.

L'introduzione della dimensione ludica e il ricorso alla fantasia hanno permesso di redigere, mettere letteralmente in scena e registrare un'intervista ironica, a tratti esilarante, ponendo l'accento su alcuni bisogni comunicativi e realizzando la condizione di un apprendimento realmente significativo. Infatti, come affermato da Balboni (2013: 187 s.): «Scatenare la fantasia degli studenti può essere un modo per motivare l'attività [...]. La *performance* arriva dopo una lunga preparazione ed è un punto di arrivo».

Una prima conclusione alla quale è stato possibile giungere in questa fase del lavoro è stata che la metodologia della classe capovolta, una volta accettata e adottata dal gruppo, potenzia l'apprendimento molto più di una lezione tradizionale, come ben evidenziato nello studio di Foldnes (2016). Infatti, è stato possibile coniugare un'ampia varietà di elementi

---

3 La funzione *Breakout rooms* di *Google Classroom* consente di organizzare delle vere e proprie aule separate all'interno dell'aula principale agevolando il lavoro in gruppi ristretti di studenti.

utili all'apprendimento attivo stimolando la collaborazione sinergica di ogni componente. Dal punto di vista dell'insegnante, il capovolgimento della lezione ha portato alla rilevazione e all'analisi delle difficoltà dello studio a casa, nonché a una riflessione metacognitiva da parte del docente sulle attività da proporre, permettendo così una programmazione più efficace.

### 3.2. Il lavoro cooperativo

La necessità di fornire agli studenti esperienze e stimoli che mantenessero alta la loro motivazione aveva inoltre l'intento di aiutarli a replicare online relazioni positive tra pari. È sembrato da subito importante lasciare che ogni membro del gruppo classe esprimesse la propria personalità, quando fosse coerente con la situazione. Il docente ha raramente interrotto o silenziato gli studenti nelle *classroom* virtuali durante gli incontri, in quanto l'esigenza di lavorare in gruppo in una dimensione online ha costretto ogni componente della classe a ridefinire e adattare le proprie pratiche sociali, imparando a risolvere i problemi in cooperazione rispettosa degli altri membri.

Il programma del terzo incontro aveva come scopo la creazione di quaranta carte per una versione "dantesca" del gioco *Taboo*. Ancora una volta il ricorso alle *Breakout rooms* ha snellito il processo permettendo a ogni gruppo di studenti di concentrarsi sulla creazione di venti carte solamente, condividendo il lavoro di selezione e approfondimento lessicale e arrivando alla sintetizzazione estrema dei contenuti appresi.

In un primo momento sono state perfezionate individualmente cinque carte a

testa, poi collegialmente, si è proceduto alla correzione e al perfezionamento del lavoro. L'insegnante aveva la facoltà di entrare nelle aule per verificare che venissero rispettate le regole del gioco e per osservare le dinamiche operative e di collaborazione che si erano create. Lo svolgimento di questa attività ha divertito molto gli studenti anche perché, in aggiunta a tutto il lavoro sulla lingua, ha generato dinamiche competitive, affinando le loro tattiche e strategie per la gara che è seguita. Nell'ultima parte della lezione, infatti, i due gruppi si sono scambiati le carte preparate, dando vita a una competizione accesa, vivace ed estremamente partecipata da tutti, che si è conclusa con la proclamazione del gruppo vincitore della sfida.

### 4. Riflessioni conclusive

L'esperienza qui presentata, seppur maturata in un contesto emergenziale, ha posto l'accento su diversi aspetti inerenti ai principi stessi della didattica dell'Italiano L2 per tutti i protagonisti.

In primo luogo, il concetto di «centralità dell'apprendente» si è arricchito di una componente in più, vale a dire l'*autoriflessione partecipativa*. Lo studente, divenuto sempre più protagonista autonomo e attivo nel processo di apprendimento, si è confrontato individualmente con gli *input* linguistici, quasi in completa autonomia. Se in precedenza questo confronto avveniva con la mediazione dell'insegnante, attraverso l'adozione della metodologia della classe capovolta sono state stimolate tutte le capacità di analisi, riflessione e risoluzione dei problemi che il discente può e deve sviluppare nel suo percorso di apprendimento. Questo processo è stato

guidato attraverso la richiesta da parte del docente nelle consegne di ricercare ed approfondire le informazioni, per poi sintetizzarle in appunti da presentare in classe.

In un secondo momento, la condivisione tra pari ha aggiunto la componente cooperativa e di contatto umano, indispensabile nel contesto delle lezioni online. Il percorso ha stimolato una maggiore consapevolezza e sicurezza nella gestione delle produzioni linguistiche, a beneficio non solo dello sviluppo delle quattro abilità fondamentali, ma anche di una serie di competenze trasversali, quali lo sviluppo di differenti strategie cognitive, lo spirito di iniziativa e l'approfondimento del pensiero critico, per citarne solo alcune.

D'altra parte, all'insegnante la contingenza emergenziale ha offerto l'opportunità di rimodulare le proprie abilità e convinzioni e di modificare il proprio approccio alla didattica; è stato da su-

bito chiaro che nulla sarebbe stato, né sarebbe potuto essere, come prima. La maggior esigenza di una pianificazione precisa e puntuale delle lezioni, la scelta di un argomento apparentemente fuori dal normale percorso previsto per il livello B2 e la selezione dei materiali specifici il più possibile diversificati e accessibili in autonomia dagli studenti, pur richiedendo molte energie nella fase preparatoria degli incontri, hanno finito per portare l'intero percorso su un piano più motivante ed emotivamente coinvolgente per i discenti, con risultati che sono andati oltre le aspettative. E proprio come quegli attori del cinema muto che si sono trovati a fare i conti con l'avvento del sonoro, il docente ha trovato il modo di reinterpretare tutta la sua esperienza precedente alla luce dei parametri imposti dal nuovo scenario, reinventandosi anche come professionista.

### Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. 2006.** *Insegnare letteratura italiana a stranieri*. Perugia. Guerra Edizioni.  
— 2013. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino. UTET.
- Borgi, C., Cappellin, J. 2018.** *Capovolgere la lezione di italiano L2*. «Bollettino Itals», 74: 7-11.  
URL: <https://bit.ly/2TvcicM> (ultimo accesso 20.10.2020).
- Castellani, M. C. 2000.** *Agire nella classe plurilingue e pluri-etnica*. In D. Bertocchi, M. C. Castellani (a cura di). *Modulo di formazione. Progetto MILIA Multimedia*. Genova. SAGEP: 55-96
- Flamenghi, N. 2018.** *Fare cultura nella classe di italiano L2*. Blog Vita d'aula. Loescher. URL: <https://bit.ly/3dZZ4aq> (ultimo accesso 18.10.2020).
- Foldnes, N. 2016.** *The Flipped Classroom and Cooperative Learning: Evidence from a Randomized Experiment*. «Active Learning in Higher Education», 17: 39-49. URL: <https://bit.ly/34yj5lj> (ultimo accesso 27.10.2020).
- Ferri, P. 2013.** *Come sarà la scuola dei veri nativi digitali? Il futuro nella flipped classroom*. «Agendadigitale.eu». URL: <https://bit.ly/35GEqs3> (ultimo accesso 20.10.2020).
- Jenkins, H. 2019.** *Culture partecipative e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo*. Milano. Guerini Scientifica
- Lionetto Civa, G. 2019.** *Gestire classi complesse con il Cooperative Learning*. «Quaderni della ricerca, n. 52»: 9-13 URL: <https://bit.ly/2TqHPWu> (ultimo accesso 23.10.2020). *Ruoli e aree disciplinari di riferimento per il docente di L2*. In P. Diadori (a cura di). *Insegnare italiano a stranieri*. Milano-Firenze. Mondadori-Le Monnier/Italiano per stranieri: 103-111.



A cura di

Eleonora Fragai, *Docente di Italiano L2 e formatrice di formatori*  
 Elisabetta Jafrancesco, *Università di Firenze*



## Migranti

In questo numero della Rivista, il contributo di Buscaglia presenta un progetto di Didattica a Distanza (DaD) realizzato presso il CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti) di Savona. Tale progetto è incentrato sull'utilizzo didattico del *social network Facebook* e di altre applicazioni di messaggistica istantanea, e ha avuto come destinatari circa 800 studenti iscritti ai corsi di alfabetizzazione in Italiano L2 e ai corsi per l'ottenimento del diploma della scuola secondaria di I grado e per la conclusione dell'obbligo scolastico. L'articolo riporta, in particolare, l'esperienza svolta durante il primo periodo di confinamento a causa della pandemia da Covid-19, avvenuto a partire dalla fine di febbraio 2020, quando vi è stata la sospensione della didattica in presenza.

## Facebook e l'apprendimento dell'Italiano L2 per gli studenti dei corsi di alfabetizzazione del CPIA Savona

Domenico Buscaglia, *Dirigente scolastico del CPIA Savona*

### 1. Introduzione

L'articolo presenta un'esperienza di Didattica a Distanza (DaD) realizzata nel periodo del confinamento legato all'emergenza sanitaria per il Covid-19 presso il CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti) di Savona e illustra brevemente la costituzione della struttura didattica e gli elementi più significativi che

sono stati individuati, evidenziandone punti di forza e criticità attraverso le parole degli autori.

Nell'anno scolastico 2019-2020 la sospensione della didattica in presenza ha coinvolto tutta la scuola, compresa l'istruzione degli adulti; infatti, dal 24 febbraio 2020 anche gli studenti dei CPIA si sono ritrovati privi della possibilità di fruire dei corsi. Si trattava, nel caso del CPIA di

Savona, di circa 550 frequentanti i corsi di alfabetizzazione e di 250 studenti del primo livello, che seguono, cioè, i percorsi di scuola secondaria, orientati all'ottenimento del diploma di Stato di I grado e alla conclusione dell'obbligo scolastico (biennio generalista delle superiori). Per questi ultimi erano già previste attività sulla piattaforma Moodle dell'Istituto, vista la normativa dei CPIA, che contempla fino al 20% di attività didattiche svolte come formazione a distanza. Ma per i corsisti che studiano Italiano L2 il passaggio alla didattica a distanza era un inedito assoluto, complicato dalla doppia barriera linguistica e informatica.

Per quanto riguarda il rapporto tra attività didattica e forme interattive di comunicazione sul Web, il CPIA Savona gestisce da anni la propria pagina ufficiale Facebook, che attualmente conta oltre 1000 follower e oltre 1000 post complessivamente pubblicati. È il canale comunicativo che rappresenta il legame più solido e al tempo stesso più flessibile con l'utenza, utilizzato anche per veicolare numerose informazioni ufficiali, presenti sul sito<sup>1</sup>. In un primo incontro dei docenti di alfabetizzazione per l'attivazione della DaD, svoltosi a fine febbraio 2020, è venuta spontanea l'idea di aprire un gruppo legato alla pagina, da usare per proporre agli studenti contenuti fruibili con immediatezza anche da parte di coloro che avevano scarsa confidenza con il digitale.

## 2. Gruppo Facebook e iscritti

Il 25 febbraio del 2020 nasce su Facebook il gruppo «CPIA SV-Italiano L2». L'am-

---

1 Il sito del CPIA Savona è raggiungibile all'indirizzo [www.cpiasavona.edu.it](http://www.cpiasavona.edu.it).

ministratore del gruppo svolge anche ruolo di organizzatore dei contenuti; ogni docente di alfabetizzazione viene costituito come moderatore e ha la possibilità di pubblicare contenuti e di ammettere i corsisti che fanno richiesta di ingresso.

La creazione del gruppo viene pubblicizzata dai docenti principalmente tramite la chat di WhatsApp, che quasi tutti attivano per interagire con gli studenti. Il primo giorno il gruppo ha 19 iscritti, il secondo 45; dopo una settimana sono 78, dopo due si arriva a quota 162; a un mese di vita il gruppo raggiunge il traguardo dei 300 membri e nel giro del mese successivo si stabilizza sui 400 utenti. Nel periodo che va dalla metà di marzo alla metà di giugno 2020 i membri attivi sono oltre 200 per ogni giorno feriale.

In base ai dati raccolti nella sezione «dati statistici» del gruppo<sup>2</sup>, i membri sono distribuiti fra i generi con una certa preminenza della componente femminile, al 57%, contro il 43% di maschi. Se invece prendiamo in considerazione l'età, la maggior concentrazione, si ha nella fascia compresa fra i 25 e i 44 anni, che include oltre il 60% dell'utenza. Per uno sguardo sinottico a queste due variabili, vale a dire genere ed età degli utenti del gruppo Facebook, e alla loro correlazione possiamo fare riferimento ai dati riportati nella tabella 1.

Nel periodo di attività di DaD, cioè da fine febbraio a fine giugno 2020 il gruppo ha registrato 646 post, 1029 commenti e 4797 reazioni. I membri attivi al giorno sono arrivati a essere 271. Tenendo conto

---

2 La sezione è visibile solo accedendo come amministratore del gruppo e comprende le sottosezioni «Crescita», «Interazioni», «Membri». I dati sono riferiti al periodo 15 marzo-15 giugno 2020.

Fascia di età	Maschi		Femmine	
	%	unità	%	unità
13-17	2%	9	1%	4
18-24	12%	52	2%	9
25-34	21%	92	20%	87
35-44	6%	26	18%	78
45-54	3%	13	7%	31
55-64	1%	4	5%	22
over 65	1%	4	1%	4

Tabella 1. Suddivisione degli iscritti al gruppo per genere e per età.

dell'arco temporale piuttosto ristretto, tali dati offrono l'immagine di un gruppo dinamico e mostrano come il servizio offerto centrasse le esigenze degli studenti.

### 3. Progetto didattico

Dopo i primi giorni di sperimentazione, la prima decisione che il dipartimento di alfabetizzazione ha preso è stata quella di suddividersi in gruppi di lavoro, ognuno deputato alla predisposizione di materiali per uno specifico livello linguistico<sup>3</sup>. Questa scelta si è rivelata estremamente opportuna, perché ha portato alla diffusione trasversale dei materiali fra corsi di pari livello, perché ha obbligato le docenti a un confronto metodologico e operativo, e infine perché ha permesso un utilizzo più efficiente delle energie impiegate, evitando inutili duplicazioni di materiali. Le docenti hanno inoltre deciso di svolgere la programmazione didattica settimanale<sup>4</sup>, che si teneva obbligatoriamente in videoconferenza, tutte insieme, trasformandola

di fatto in un incontro del dipartimento in cui si discuteva dei prodotti (i video, principalmente, ma anche più classici materiali didattici, come schede pubblicate in PDF) sia da un punto di vista tecnico della resa, riferita alla qualità audio e video, che da quello dell'efficacia didattica.

Il primo obiettivo dell'azione didattica a distanza attraverso il gruppo Facebook era mantenere il contatto con gli studenti e, in secondo luogo, continuare nell'apprendimento della lingua. I CPIA infatti non hanno studenti in obbligo scolastico e la motivazione all'apprendimento, di conseguenza, gioca un ruolo fondamentale. Con il passare delle settimane e la stabilizzazione della DaD, i docenti hanno potuto riprendere il lavoro sugli obiettivi didattici dei corsi – sviluppati attraverso i libri di testo in uso presso il CPIA –, che era stato momentaneamente sospeso a causa della necessità di riorganizzare la didattica nel passaggio dalla didattica in presenza alla didattica online.

### 4. Organizzazione del gruppo Facebook

Il gruppo Facebook è organizzato come "gruppo di formazione", che offre alcune possibilità organizzative e gestionali ulteriori rispetto a un gruppo *standard*.

<sup>3</sup> I CPIA istituzionalmente offrono percorsi di livello A1 e A2. Il nostro CPIA, seguendo una prassi comune, attiva percorsi anche di Pre-A1 e di B1. I docenti si sono quindi suddivisi in coppie, una per ognuno dei quattro livelli offerti.

<sup>4</sup> Il CCNL scuola prevede, nell'orario di servizio dei docenti di scuola primaria, 22 ore di servizio frontale e 2 ore di attività di programmazione didattica.

Gli amministratori, infatti, possono organizzare i post in unità e modificare l'ordine in cui vengono visualizzati. Essi possono inoltre visualizzare i dati statistici sul gruppo e vedere i dettagli sul completamento di unità e pubblicazione di post. I membri del gruppo possono cliccare su «Ho fatto» per far sapere all'amministratore che hanno interagito con l'unità.

Il gruppo ha acquisito la struttura attuale grazie all'intervento di Fabrizio Maria Colombo, docente e animatore digitale dell'Istituto, creatore e amministratore del gruppo. A proposito di questa esperienza di DaD, Colombo afferma: «L'idea di sviluppare la didattica a distanza tramite un gruppo Facebook mi è parsa una tecnica innovativa; che poi ho visto è stata seguita da più autorevoli soggetti, come la casa editrice Tecnica della scuola<sup>5</sup>. La nostra attività è stata inserita anche nell'Osservatorio di Liguria digitale»<sup>6</sup>.

A proposito della strutturazione, Colombo sottolinea che il primo lavoro affrontato riguardava l'organizzazione dei post all'interno di categorie che li rendessero massimamente fruibili agli studenti. Questa prima fase, svolta di concerto con i docenti, ha rappresentato un momento di supporto per coloro che per la prima

volta che entravano in Facebook, mentre con il passare dei giorni il lavoro si è fatto più fluido e la collaborazione fra amministratore e singoli docenti più sinergica.

Sul futuro del gruppo Facebook e sulla esportabilità del lavoro svolto l'amministratore del gruppo ritiene e si augura che esso possa diventare uno strumento complementare alla didattica in presenza e uno strumento efficace per la realizzazione della didattica digitale integrata. Tuttavia esprime qualche riserva sulla esportabilità dei contenuti prodotti, nati in uno specifico contesto e fortemente legati al modo di agire del singolo docente e al suo rapporto con gli studenti.

#### 4.1. Unità

Ogni unità è stata contrassegnata con il livello linguistico del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe 2001/2002) (QCER), secondo le indicazioni dei docenti. Tuttavia, alcune unità (cfr. Tab. 2) coprono più livelli. I contenuti principali delle unità, raggruppati per livello di competenza linguistico-comunicativa, sono riportati nella tabella 2.

#### 5. Post su Facebook: classificazione e contenuti

La necessaria premessa all'analisi dei post è che questi non hanno esaurito la didattica svolta dai docenti nel periodo di sospensione della scuola in presenza. Infatti, i docenti hanno svolto una regolare attività didattica attraverso sistemi di videoconferenza, con uno o due appuntamenti settimanali per ogni corso. E hanno anche costituito gruppi di WhatsApp per l'assegnazione e la correzione dei compiti; gli studenti svolgevano o completavano le attività assegnate sul libro o sul

---

5 La Casa Editrice La Tecnica della Scuola è ente di formazione accreditato dal MIUR per la formazione del personale della scuola che offre corsi in modalità *webinar*, *e-learning* e in presenza. Per la pagina Facebook e per il sito Internet, cfr. [https://www.facebook.com/tecnicadellascuolaformazione/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/tecnicadellascuolaformazione/about/?ref=page_internal) e <https://corsi.tecnica-dellascuola.it/>.

6 Si tratta di un progetto della Regione Liguria per supportare docenti e formatori con strumenti e opportunità utili a far emergere le esperienze innovative realizzate con le tecnologie digitali. Per la scheda dei progetti del CPIA Savona censiti da Scuola Liguria digitale, cfr. <https://bit.ly/31Ci8qv>.

Livello	Contenuti unità	Moduli completati
Pre-A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uso del quaderno, alfabeto.</li> <li>– Proposte per l'allenamento alla scrittura.</li> <li>– Lessico di base (colori, pasti: <i>colazione, pranzo</i>).</li> <li>– Numeri.</li> </ul>	87
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Strutture grammaticali (indicativo presente).</li> <li>– Funzioni linguistiche essenziali (p. es. presentarsi).</li> <li>– Nozioni specifiche del dominio personale (p. es. famiglia) e pubblico (p. es. salute).</li> </ul>	78
A1-A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Strutture grammaticali: articolo, nome, aggettivo, avverbio, verbo (presente progressivo, verbi servili).</li> </ul>	38
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Strutture grammaticali: preposizioni, indicativo imperfetto, passato prossimo, gerundio.</li> <li>– Funzioni linguistiche: raccontare una gita (genere: canzone).</li> </ul>	79
A2-B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Strutture grammaticali: indicativo imperfetto, passato prossimo.</li> <li>– Funzioni linguistiche: raccontare, descrivere.</li> </ul>	53
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Strutture grammaticali: futuro anteriore, <i>si</i> impersonale (e passivante con i tempi semplici), preposizioni (semplici, articolate), connettivi logici.</li> <li>– Lessico: parole della matematica.</li> <li>– Generi testuali: canzone.</li> </ul>	44
Senza Livello	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Raccolta differenziata.</li> <li>– Domande e risposte: interrogativi (<i>chi?, come?, dove?, quando?</i>).</li> <li>– Congiunzione <i>o</i>.</li> </ul>	26

Tabella 2. Contenuti delle unità per livello di competenza.

quaderno e inviavano la foto del lavoro all'insegnante, che dava loro un sintetico riscontro.

### 5.1. Video con docente non ripreso

Fra i numerosissimi video caricati solo pochi mostrano la docente. In genere è possibile ascoltare la sua voce fuoricampo, mentre sullo schermo scorre una presentazione multimediale, oppure un video in cui sono inquadrati le sue mani, che scrivono, spostano piccoli oggetti, indicano punti e passaggi su un foglio. Un bell'esempio di quest'ultima modalità sono i video prodotti da Anna Cervelli, docente

di alfabetizzazione presso la sede di Albenga, con una ricca produzione rivolta a studenti Pre-A1, caratterizzata da grande semplicità, immediatezza, operatività. Il canale YouTube dedicato, creato il 20 marzo 2020, contiene 28 video di una durata compresa fra i 10 e i 15 minuti, conta 26 iscritti e a fine novembre 2020 ha ottenuto circa 1670 visualizzazioni<sup>7</sup>.

I testi sono brevi, cadenzati, con ampie pause. Il tempo usato è sempre il presente. L'inquadratura fissa mostra un piano di

<sup>7</sup> Per il canale YouTube, cfr. l'indirizzo Internet <https://bit.ly/34puUKH>.

lavoro su cui sono disposti oggetti oppure scritte, ritagliate su piccoli cartoncini. I video presentano un primo abbozzo di montaggio; ci sono infatti degli stacchi che suddividono il video in sezioni. Nei video è presente una musica di sottofondo "in presa diretta"; la colonna sonora non è stata montata successivamente, ma la musica si diffonde durante le riprese. Questo, insieme ai cartoncini e agli oggetti di uso comune dona a tutto il video il sapore di un prodotto casalingo, rassicurante per la sua semplicità e la sua vicinanza alla vita quotidiana degli studenti. Prendiamo per esempio i tanti video sui numerali (cfr. Livello Pre-A1, Tab. 2), in cui questi ultimi sono messi in relazione con il denaro: la docente ha lavorato per sviluppare la competenza necessaria per operare con i numeri utilizzando lingua italiana e lo ha fatto legando l'attività a un'esigenza fondamentale, l'uso della moneta (cfr. Fig. 1).



Figura 1. Video 8: Numeri.

Il lavoro della docente presenta una forte organicità e i singoli video appaiono

pensati come parti di un progetto complesso. La stessa docente afferma:

*Quando mi sono messa a lavorare su questi video ho da subito fatto molta attenzione a cosa dicevo, evitando riferimenti a date o a luoghi. Visto lo sforzo che avevo deciso di compiere, volevo che i miei materiali fossero pienamente riutilizzabili; anche per questo ho lasciato aperto il mio canale YouTube. Ogni video è concluso in sé ed utilizzabile singolarmente; al tempo stesso nei miei video ho proposto dei personaggi ricorrenti, di cui in successivi episodi venivano presentati il nome, l'età, la professione, fino ad arrivare al passaggio finale della compilazione del modulo. Questo per dare continuità al lavoro e creare una familiarità per i miei studenti.*

Sempre con la stessa soluzione stilistica di voce fuori campo e mani in azione su piccoli oggetti, ma molto più in alto nella scala di complessità e difficoltà, è l'attività proposta dalla docente Anita Anselmi per i corsisti di Livello A2, riguardante il passato prossimo (cfr. Livello A2, Tab. 2). Si tratta di un gruppo di quattro video, in cui il primo inquadra e illustra le attività dei successivi tre. La consegna è piuttosto complessa ed è spiegata nel video introduttivo: nei tre video operativi lo studente ascolterà la docente – che spiega quanto sta facendo o quello che succede utilizzando il tempo presente – e dovrà prendere nota dei verbi da essa utilizzati, volgendoli poi al passato prossimo. Il video introduttivo presenta un foglio scritto in vari colori e costruito con caratteristiche comuni allo schema e all'algoritmo. La voce dell'insegnante spiega la consegna muovendo la punta di una penna da una scritta all'altra.

Nelle istruzioni per i tre video, viene fatta una distinzione fra verbi con ausiliare

avere e verbi con ausiliare essere, anche se i concetti di «verbi transitivi» e di verbi intransitivi» non vengono affrontati in modo esplicito. Spiega la docente:

*Nel primo video, quello di spiegazione, mi sono avvalsa di uno schema. Anche in classe per le spiegazioni uso molto gli schemi, cerco di lavorare molto sulla memoria visiva: impiego colori diversi, scrivo solo poche frasi concentrate, cerco la sintesi. La spiegazione discorsiva la faccio nel video, così come in classe disegno uno schema alla lavagna e lo spiego. L'adattamento dalla didattica in presenza alla didattica a distanza è avvenuto quindi in modo abbastanza naturale, con la differenza che in classe ho il feedback immediato degli studenti, anche un semplice cenno con il capo, che qui invece manca.*

I video operativi sono una semplice e motivante sequenza sulle azioni necessarie per caricare una caffettiera, su ciò che succede nella caffettiera quando è sul fuoco, su come si serve il caffè. Ogni video, della durata di circa 1 minuto, riprende i gesti della maestra e la sua voce fuori campo. Le frasi, coerentemente con il livello di competenza linguistica degli studenti, sono semplici, brevi, pronunciate chiaramente, non molto distanziate fra di loro. I gesti compiuti sono molto eloquenti. Commentando la sequenza dei video la docente ne sottolinea la progressività. Il lavoro sulla caffettiera è costruito da tre video di difficoltà progressiva: nel primo sono presenti solo verbi con ausiliare avere, che lascia inalterato il participio nei tempi composti; nel secondo ci sono solo verbi con ausiliare essere, che implica la flessione del participio in relazione a genere e numero. Nel terzo video sono usati

sia verbi con ausiliare avere, sia verbi con ausiliare essere, lasciando allo studente la determinazione dell'ausiliare corretto.

### 5.2. Video con cattura dello schermo

Un'altra tipologia di video senza la ripresa del docente è quella realizzata utilizzando un programma di cattura dello schermo, come *ScreenCast-O-Matic*<sup>8</sup>.

Le docenti che hanno utilizzato questa tecnica hanno realizzato prodotti più "raffinati" dal punto di vista editoriale, ma meno coinvolgenti, in quanto le schede, le presentazioni, le animazioni utilizzate non erano materiali prodotti in proprio. Si tratta senz'altro di una buona soluzione per il riuso di materiali altrui; la presenza della voce della maestra e spesso anche la sua immagine in miniatura in basso a destra nello schermo, il procedere lentamente e con andamento epiciclico, ovvero il ritornare insistentemente sul già detto, richiamandolo con parole diverse, media fra il materiale e lo studente, rendendo i contenuti più accessibili.

### 5.3. Video con il docente ripreso

Dei nove docenti di alfabetizzazione coinvolti nella DaD solo tre hanno proposto anche video in cui riprendevano se stessi. Si segnala che due docenti hanno adottato questa soluzione per i video in via residuale, preferendo in genere i video con voce fuori campo, mentre una

<sup>8</sup> Si tratta di un programma per registrare video in cui viene ripreso quanto avviene sullo schermo, con la possibilità di aggiungere una traccia audio – in genere la voce del formatore – e un riquadro che riproduce quanto ripreso dalla webcam (<https://screencast-o-matic.com/>). Cfr. Altri programmi con caratteristiche analoghe utilizzati di frequente sono *Icecream Screen Recorder* e *OBS-Open Broadcaster Software*.

docente ha invece bilanciato le due tipologie. Un quarto collega, Mauro Bico, docente della classe di concorso A23, si è invece discostato nettamente dagli altri in quanto ha scelto di avvalersi unicamente della ripresa frontale realizzando 83 dirette Facebook (11 per il Livello A1 e 72 per i Livelli A2 e B1), che si vanno a sommare alle numerose decine di videoconferenze con Google Meet.

Le dirette, della durata di circa mezz'ora, si aprono con un saluto ai corsisti e con l'indicazione dei destinatari della lezione, del livello e gruppo. Si segnala che anche gli utenti possono inviare via Messenger un messaggio di saluto, a cui il docente risponde singolarmente. Successivamente inizia la lezione, che fa costante riferimento al libro di testo adottato per il corso, e poi vi sono le attività di correzione degli esercizi. Durante questa fase la telecamera inquadra la lavagna con il docente in piedi al suo fianco. La telecamera è l'occhio dello studente e riproduce il contesto classe. La lezione prevede l'assegnazione dei compiti per la volta successiva, le cui soluzioni possono essere inviate al docente tramite WhatsApp.

La diretta Facebook è ovviamente affiancata da altri momenti maggiormente interattivi con gli studenti. Il docente che ha adottato questa modalità didattica ha commentato la sua scelta affermando: «Avevo [...] voglia di provare ad abolire, anche fantasticamente, la distanza, simulando, evocando la presenza». Inoltre, segnala che la scelta delle dirette Facebook riguarda una loro più semplice fruibilità e la possibilità di visionare il video anche in modalità asincrona.

## 6. Risultati dell'esperienza di DaD con Facebook

I risultati di questa esperienza sono riferibili sia agli studenti sia ai docenti. Gli studenti di alfabetizzazione hanno sperimentato per la prima volta l'utilizzo di un social network per attività didattiche, scoprendone nuove potenzialità. Si sono ritrovati in un contesto più ampio del loro corso, venendo in contatto con prodotti realizzati per altri livelli linguistici e con docenti che non avevano mai conosciuto, vista l'estensione provinciale dell'Istituto.

Il gruppo Facebook ha dimostrato di essere uno strumento adatto per ogni livello di competenza linguistico-comunicativa, come si rileva dai materiali caricati e dai moduli completati anche per il Livello Pre-A1 (cfr. Tab. 2). Si è anche rivelato uno strumento che agisce come un importante aggregatore sociale, come indicano i membri attivi al giorno (fino a 271), gli oltre 1000 commenti e le quasi 5000 reazioni degli studenti.

I docenti hanno avuto l'occasione di una autoformazione e formazione fra pari senz'altro molto impegnativa, soprattutto nella fase iniziale, ma, forse per questo, molto coinvolgente e produttiva. Il risultato, comune a tutti, è stato quello di portare nella sfera dell'accessibile l'utilizzo delle tecnologie informatiche anche per gli studenti di alfabetizzazione, cosa che, fino a non molto tempo fa, non era mai stata presa in considerazione, se non per ribadire l'impossibilità. L'Istituto, nelle sue diverse componenti, dopo questa esperienza ha capito che la DaD, se si presta attenzione al *medium* e alle modalità, può essere una modalità didattica adatta a tutti.

## 7. Conclusioni

Un bilancio retrospettivo, a qualche mese di distanza, con di fronte un periodo che prospetta la ripresa della DaD, assorbendola fra le varie opzioni didattiche e trasformandola in Didattica Digitale Integrata (DDI), suggerisce alcune considerazioni. La prima è che gli eventi “traumatici” sono potenti agenti di cambiamento, se non ci si lascia sopraffare dal senso di inadeguatezza e se si scelgono strutture semplici e immediate, a larghissima diffusione, trasversali rispetto al livello sociale, culturale ed economico. In questo modo si scopre inaspettatamente che le risorse per affrontare il cambiamento si ritrovano anche in categorie di persone su cui normalmente non si fa troppo affidamento relativamente alla loro capacità di innovarsi. La seconda è che la collaborazione, il coordinamento, la trasversalità sono la via maestra per il successo di fronte all’inaspettato, come dimostrano le azioni coordinate di un gruppo di lavoro suddiviso in quattro gruppi (uno per livello linguistico), un referente didattico e un amministratore e organizzatore di contenuti; dieci per-

sone che in meno di quattro mesi hanno prodotto oltre 600 post.

Volendo chiudere il presente articolo con una nota critica, occorre rilevare che le nuove acquisizioni in materia di DaD, sebbene nel momento difficile della sospensione della didattica in presenza siano state ottenute oltre le aspettative, non rappresentano però un possesso consolidato. Esse hanno infatti bisogno di essere rinforzate attraverso un processo di “sedimentazione” all’interno della prassi didattica, in modo da poter essere utilizzate davvero in modo integrato con la didattica in presenza. Alla ripresa dell’anno scolastico in corso, tuttavia, nessuno dei docenti coinvolti nella sperimentazione della didattica dell’Italiano L2 attraverso Facebook ha ritenuto opportuno riutilizzare materiali, tecniche e strategie messe a punto e l’attività corsuale è ripresa come sempre, in attesa di un nuovo e speriamo meno dirompente *lockdown*, mentre sarebbero necessarie ulteriori sperimentazioni per selezionare quanto ha funzionato tralasciando invece quanto al contrario non è risultato efficace.

### Riferimenti bibliografici

- AA.VV. 2020.** *Spotlight: Quality education for all during Covid-19 crisis*, hundrED – OECD. Digital Publishing.
- Borri, A., Minuz, F. 2016.** *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Quaderno di Ricerca, n. 28.* Torino. Loescher.
- Borri, A., Minuz, F., Rocca, L., Sola, C. 2014.** *Italiano L2 in contesti migratori-Sillabo e descrittori dall’alfabetizzazione all’A1. Quaderno di Ricerca, n. 17.* Milano. Loescher.
- Council of Europe 2001/2002.** *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division. Strasbourg: Cambridge University Press (trad. it a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione.* Milano-Firenze: RCS Scuola-La Nuova Italia).
- **2017.** *Supporto linguistico per rifugiati adulti-II Toolkit del Consiglio d’Europa.* Castellana Grotte (BA). CSA Editrice.

**Diadori, P. 2019.** *Insegnare Italiano L2*. Firenze. Le Monnier/Italiano a stranieri.

**EAEA-European Association for the Education of Adults 2020a.** *The Future of Adult Learning in Europe*. Bruxelles. Digital Publishing.

— **2020b.** *Adult Education in Europe – A Civil Society View- 2019*. Bruxelles. Digital Publishing.

**Epifani, G., Poliandri, D. 2020.** *Rapporto sui dati dal Questionario CPIA Valu.E-Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*. Roma. Invalsi.

**INDIRE-Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa 2018.** *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. Firenze. INDIRE.

**Maurizio, A. 2020.** *I CPIA e la didattica on line*. «Dirigere la scuola», 5, maggio: 48-50.

**Vosloo, S. 2019.** *Designing Inclusive Digital Solutions and Developing Digital Skills*. UNESCO-Pearson. Digital Publishing.

A cura di  
Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*



## Lingue per il futuro: percorsi glottodidattici per trasformare se stessi e il mondo

I «concetti scientifici» studiati da Vygotskij, detti anche «non spontanei», si formano in età scolare durante il processo d'insegnamento di un sistema determinato di conoscenze scientifiche. Ma che rapporto ha tale processo con quello della formazione dei «concetti quotidiani» o «spontanei»? Quali sono le differenze fra le vie di formazione dei due tipi di concetto negli apprendenti? E perché è utile farne uno studio comparato?

Le domande rivestono interesse per noi, poiché potrebbero aiutarci a capire quale influsso possano avere i nuovi ambienti di apprendimento digitali sulle vie di sviluppo dei concetti insegnati. Cosa si "perde" o cosa si "guadagna" ricorrendo all'una o all'altra modalità? E quale peso esercitano queste considerazioni sul ruolo ultimo della scuola nella questione dell'apprendimento e dello sviluppo degli apprendenti tanto cara a Vygotskij<sup>1</sup>?

### «Mediazione dei conflitti fra i pari» e sviluppo dei concetti scientifici in età scolare: per una riflessione sull'apprendimento in presenza e a distanza

Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

È un fatto ben noto che il bambino formula meglio cos'è la legge di Archimede che ciò che è un fratello.  
(Lev S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*)

«Ma che finzione! Realtà, realtà, signori! Realtà!»  
(Luigi Pirandello, *Sei personaggi in cerca d'autore*)

<sup>1</sup> Si invitano docenti di lingue ed educatori linguistici a condividere le loro riflessioni, intuizioni,

scoperte ed esperienze attraverso questa rubrica (contact@nicolettacherubini.it).

## 1. I concetti «scientifici» e «quotidiani» nella mente dei ragazzi

Non si può che concordare con Vygotskij quando sostiene che notoriamente il bambino «formula meglio cos'è la legge di Archimede che ciò che è un fratello» (Vygotsky 1990: 218). Il primo è un concetto «scientifico» o non spontaneo, imparato mediante l'insegnamento in quanto condizione esterna; il secondo è inteso come concetto «quotidiano» o spontaneo, acquisito in base all'esperienza personale del bambino, in quanto condizione interna. I due tipi di concetto appaiono distinguibili, sebbene rappresentino processi strettamente legati, e sembrano seguire vie di sviluppo diverse.

Lo psicologo sovietico elabora tali conclusioni pedagogiche mediante una laboriosa disamina degli studi esistenti in materia di pensiero infantile e soprattutto fidandosi dei risultati di una ricerca sperimentale che cita ampiamente nel suo libro *Pensiero e linguaggio* (cfr. Šif [s.d.], cit. in Vygotskij 1990), definendola il primo esperimento originale di indagine sistematica del problema dello sviluppo dei concetti scientifici nell'età scolare.

Vale la pena di riportare qui il sintetico ma complesso quadro tracciato da Vygotskij e colleghi, riproponendoci poi di esaminarne alcuni aspetti:

*I concetti scientifici hanno un rapporto diverso da quello dei concetti spontanei con l'esperienza personale del bambino. Appaiono e si formano in modo completamente diverso nel processo dell'apprendimento scolastico rispetto al processo dell'esperienza personale del bambino. I motivi interni, che spingono*

*il bambino alla formazione dei concetti scientifici, sono completamente diversi da quelli che dirigono il suo pensiero nella formazione dei concetti spontanei. Sono diversi i compiti che si pongono al pensiero infantile nell'assimilazione dei concetti a scuola e quando è lasciato libero con se stesso (Vygotskij 1990: 217-18).*

Si propone quindi del materiale di riflessione, basato su alcuni dati empirici da noi raccolti prendendo spunto dal *feedback* di un gruppo di alunni di classi multiculturali della scuola media italiana, che hanno partecipato a un nostro percorso sperimentale sulla mediazione fra i pari<sup>2</sup>. I loro commenti sembrerebbero essere in risonanza con le tesi del *team* sovietico sulla formazione dei concetti, le tempistiche e modalità di assimilazione dei concetti, e il rapporto esistente fra i concetti appresi a scuola e il modo in cui essi si fanno strada e si evolvono nel mondo interiore infantile.

Potrebbe allora rivelarsi utile concentrarsi su questi punti di riflessione per portarli sul terreno di ricerca dell'efficacia dell'azione didattica in presenza e a distanza.

### 1.1. L'incontro col concetto di persona «neutrale»

Un esempio emblematico è il caso della parola «neutrale», polisemica, da noi presentata ai ragazzi in fase di definizione della figura del mediatore, inteso come «terza persona neutrale», che si impegna insieme ai litiganti nella ricerca di una «so-

2 «Percorso di sperimentazione sulla gestione innovativa della classe», formazione in servizio di docenti e di formatori di formatori (*multipliers*); progettazione, conduzione e supervisione a cura di N. Cherubini su committenza della Provincia di Reggio Emilia (a. s. 2006-2007).

luzione senza perdenti». Quando abbiamo chiesto ai partecipanti di due classi prime medie riunite insieme cosa avrebbero fatto se due dei loro amici stessero litigando, hanno espresso, anche a loro insaputa, varie idee di mediazione, ma non del tutto neutrali.

In definitiva i ragazzi, pur servendosi di sinonimi o parafrasi, inizialmente hanno faticato molto a dare un significato non tanto alla parola «neutrale», quanto al concetto che le soggiace. Poi a qualcuno è venuto in mente di ricorrere all'analogia, portando l'esempio desunto dalla sfera quotidiana del «sapone neutro», che non profuma, ma c'è e non fa pesare la sua presenza. Eravamo entrati in un campo semantico prossimale fecondo, che in pochi balzi ci ha portati a destinazione. Si è quindi arrivati a precisare, per esempio, che il mediatore non decide mai chi ha torto o chi ha ragione e cerca piuttosto di aiutare i contendenti stessi a trovare una soluzione soddisfacente per tutti. Ma quello non era che l'inizio: un tipo di «generalizzazione più elementare», destinata a espandersi in ciascun individuo in forme di pensiero più elevate o «concetti scientifici di tipo superiore», che «non possono essere trasportati nella coscienza dell'apprendente dall'esterno» (Vygotzkij 1990: 217).

Questo ci porta a considerare un altro parametro: gli uni e gli altri concetti, presi in uno stesso momento e nello stesso bambino, mostrano livelli diversi del loro sviluppo (Vygotzkij 1990). Vediamolo in un altro esempio sperimentale.

## 1.2. L'incontro col concetto di «mediatore»

I seguenti commenti, raccolti dai do-

centi consistono fra i diversi alunni di una classe I media qualche giorno dopo la fine dei laboratori sulla mediazione, colgono la dimensione sincronica nella quale trovano espressione i differenti stadi di debolezza del concetto di mediatore in alunni diversi della stessa fascia di età:

*Sì, [il lavoro mi è piaciuto] perché mi piace il mediatore. (Stanley)*

*Mi è piaciuto imparare a fare il mediatore, così quando lo farò io, saprò cosa fare. (Grazia)*

*Il mediatore o la mediatrice in pratica sono delle persone che ne aiutano delle altre che litigano a calmarsi. (Anonimo)*

Nel seguente scenario mentale manifestato da altri compagni dei ragazzi di cui sopra, che hanno partecipato alle medesime sessioni di lavoro, i mediatori invece «rimediano tutto», si pongono *al di sopra* dando il buon esempio e cercano di risolvere le liti *in prima persona*. I grandi, o comunque le figure di autorità, hanno sempre in mano la situazione:

*Quando ci sono delle liti i mediatori rimediano tutto. (Grazia)*

*[La conduttrice] è venuta a cercare di risolvere le liti, i problemi nel miglior modo possibile. È stata una bella giornata. (Jole)*

*Il mediatore serve per dare il buon esempio alla classe. (Florian)*

In visione diacronica, grazie al processo di assimilazione, tutti i partecipanti delle prime classi, ciascuno con i suoi tempi, avrebbero poi potuto rafforzare progressivamente gli apprendimenti lungo i corridoi e negli spazi ricreativi della scuola, sperimentandosi nel "rodaggio" di neo-mediatori e neo-mediati lavorando sulle liti vere fra compagni.

Considerando un'altra fascia di età, gli

alunni di una classe III media esprimono uno stadio di sviluppo *superiore* del pensiero riferito al medesimo concetto, evidenziando (sebbene con un «ci deve essere» di troppo) che la risoluzione del litigio può essere affidata al mediatore, ma non necessariamente, poiché i litiganti, avendo appreso le buone regole della mediazione, possono investirsi in prima persona del ruolo di mediatori per ristabilire insieme la pace (e tale presa in carico personale del problema riflette proprio l'avvio alla padronanza della competenza psicossociale auspicata):

*Da questa esperienza ho imparato che quando due persone litigano ci deve essere un mediatore che fa risolvere il problema alle due persone e anche si può risolvere il problema da soli.*

*In queste due lezioni ho capito che non è impossibile trovare una soluzione ad un problema ma che, anche con l'aiuto di una terza persona, si può raggiungere un accordo che faccia ritornare "il sorriso" ai disputanti.*

Anche nell'esempio precedente di «persona neutrale» si può prevedere che, lasciati a se stessi, alla propria interiorità e quotidianità, gli apprendenti possano approdare, ciascuno con i propri tempi, alla fioritura di un concetto sempre più arricchito dai suoi innumerevoli corollari (p. es. la *non interferenza*, che è diversa dal disinteresse; l'*aiuto*, che è diverso dalla manipolazione; l'*umiltà*, che è diversa dall'esercizio del potere personale al servizio dell'ego del mediatore; o la *discrezione* nell'indagare su cosa è successo fra i litiganti, ben diversa dal pettegolezzo, e così via).

Segue ora un altro esempio, tratto dai commenti finali espressi da alunni di I me-

dia che rispondevano alla domanda: «Che cosa ti ha lasciato l'esperienza del laboratorio di mediazione fra pari?».

*Per ogni classe abbiamo eletto due mediatori: in IB Debora e Angela, in ID Grazia e Calogero, però solo a loro gli hanno dato le maglie da mediatore...uffa!!! (Valentina)*

*Abbiamo visto che cosa per la classe vuole dire conflitto; per tutti era una cosa brutta, ma può diventare bella. (Petru)*

In Valentina la via di apprendimento è scandita dall'aspetto emozionale e interpersonale, che la porta a sintetizzare l'esperienza in termini di frustrazione e delusione, nel giudizio acerbo che ne dà; in Petru, invece, prevale la via dell'aspetto logico (filosofico) attratto dalla sfuggente natura del concetto di «conflitto».

Si potrebbe dire, in estrema sintesi, che l'alunna percorra la via di sviluppo attinente un concetto «quotidiano», mentre il suo compagno si inoltra sul percorso che lo vede intento ad assimilare passando per la via «scientifica». Gli esempi lasciano chiaramente intravedere che la via dell'apprendimento dei concetti scientifici è distinta da quella dei concetti quotidiani, e che le due vie richiedono tempi di sviluppo personali diversi, anche fra coetanei.

Dove ci sta portando la ginnastica mentale necessaria a stabilire un raccordo fra quanto esposto finora e un giudizio sui diversi ambienti della didattica?

Si parte comunque dalla premessa che non sia possibile «insegnare» un concetto facendolo passare in forma finita dalla mente del docente alla mente dell'allievo, poiché il processo transita per i *motivi interni* che spingono l'allievo alla formazione dei concetti di ambo i tipi.

## 2. Compiti di apprendimento e ambienti di maturazione dei concetti

Per di più, i *compiti* che si pongono al pensiero infantile nelle due diverse sfere concettuali vanno inquadrati a seconda degli *ambienti di maturazione dei concetti*. Lo ripetiamo: i compiti che si pongono al pensiero infantile nell'assimilazione dei concetti a scuola e quando è lasciato libero con se stesso sono diversi.

Non è tanto questione di ragionare sulla visione trasversale di un "quanto", riferito a gradi di difficoltà dei compiti di apprendimento (Cummins 1984) distinguendo, per esempio, fra compiti contestualizzati o astratti. Vale piuttosto ragionare sul "dove" e sul "come". Il discrimine si manifesta infatti non solo in rapporto agli ambienti di apprendimento (la classe o la cameretta a casa; i litigi fra compagni di classe o litigi con i fratelli, il banco di scuola o il tavolo di casa davanti al computer), ma anche in funzione del transito per le vie di assimilazione diverse dei concetti scientifici e quotidiani durante l'apprendimento, e per il loro reciproco e imponderabile influsso in ciascun apprendente.

Per facilitare la comprensione e l'assimilazione del concetto di «soluzione senza perdenti», chiave di volta dell'arte del negoziato, che è *soft skill* fondamentale nella mediazione dei conflitti, i nostri partecipanti hanno ricevuto l'insegnamento per mezzo di compiti di natura diversa ma aventi tutti lo stesso obiettivo (come del resto era avvenuto nella sperimentazione sovietica citata da Vygotskij e rivolta ai bambini della scuola primaria, dove la materia di studio era scienze sociali).

### 2.1. Tre compiti posti al pensiero dell'apprendente

Nel nostro caso, l'obiettivo è dotato di doppia focalizzazione: sia linguistica (Italiano L1/L2 in copresenza) sia socioemotiva (la mediazione fra compagni).

**Compito 1** – Lettura concettuale di una sequenza di vignette sulla storiella del *Conflitto fra i due muli*. Il duplice obiettivo, linguistico/socioemotivo, è quello di produrre lingua per verbalizzare l'azione descritta dalle immagini e nel contempo familiarizzare i discenti col concetto di «soluzione senza perdenti».

**Compito 2** – Lettura di una tabella generale di riferimento, illustrante le possibili soluzioni al conflitto (entrambi i litiganti vincono, entrambi perdono, una sola persona vince e l'altra perde). L'obiettivo duale mira ad applicare il concetto di «soluzione senza perdenti» a vari *setting* conflittuali (generati dal Compito 3, cfr. *infra*) e a favorire la produzione orale per verbalizzare le quattro tipologie di soluzione possibili.

**Compito 3** – Il lavoro si basa sul *role-playing* e prende avvio da un momento propedeutico, costituito da una scenetta su traccia scritta, agita dagli adulti (i docenti e la formatrice). Segue poi una fase attuata dagli alunni stessi, che scelgono e recitano scenette preferibilmente auto-rappresentative, assistiti dagli adulti nel ruolo di facilitatori. L'obiettivo a doppia focalizzazione induce a far pratica di analisi del conflitto e a verbalizzare le «soluzioni senza perdenti».

Tutti e tre i compiti prevedono lo sfruttamento di tecniche e strategie diverse di presentazione dei contenuti di risoluzione dei conflitti, al fine di favorire nel discente lo sviluppo dei concetti e delle compe-

tenze pratiche necessarie per esercitare a scuola il ruolo di mediatore dei conflitti fra i pari.

A giochi fatti, i *feedback* dei ragazzi hanno riservato un gradimento più tiepido ai compiti più esterni e teorici, finalizzati all'insegnamento del retroterra logico (nonostante fosse ridotto al minimo e trasmesso secondo metodiche ben sperimentate), rispetto all'entusiasmo diligente riservato al compito più interno e personale, rappresentato dal mettere se stessi in gioco nel *role-playing*.

### 3. Il grande successo del gioco di ruolo del litigio

*Role-playing* è un termine coniato negli anni Trenta dallo psichiatra e filosofo Moreno (1985), padre dello psicodramma, una forma di terapia di gruppo nata dal suo «Teatro della spontaneità», che egli sperimentava in pubblico nei parchi di Vienna lavorando con i bambini, a cui narrava delle storie chiedendo poi loro di recitarle attraverso l'azione spontanea e il gioco<sup>3</sup>. La tecnica è sfruttata ormai da decenni anche nell'insegnamento linguistico in presenza (The British Council 1977; Serafini, Zanardi 2014) e consente un'ottima pratica degli atti linguistici e dei loro esponenti<sup>4</sup>. Le tecniche drammatiche fanno appello alle reali risorse dell'apprendente per restituire contenuto emotivo alla sua educazione linguistica, pur tenendo bene a mente che qui non si tratta

di svolgere un lavoro terapeutico.

Inizialmente i nostri partecipanti hanno assistito con molto divertimento alla recita di un litigio fra adolescenti, messo in scena da due loro insegnanti coadiuvate dalla formatrice, che ha guidato i ragazzi nell'analisi del conflitto e nella ricerca di soluzioni.

Poi è toccato ai ragazzi stessi, suddivisi in piccoli gruppi, scegliere e rappresentare una serie di scenette sui conflitti da loro realmente incontrati nella vita, fornendo così la materia prima per esercitarsi nella ricerca di soluzioni adatte e per mettere alla prova le proprie nascenti abilità di mediatori. Come si è già anticipato, dopo la messa in comune delle scenette col gruppo dei compagni, gli alunni hanno eletto due mediatori per ogni classe che sarebbero rimasti in carica per qualche giorno, alternandosi poi con altri compagni. Gli insegnanti coinvolti hanno concordemente sottolineato l'esito molto positivo dell'esperienza, nonostante il tempo limitato messo a disposizione.



Figura 1. Elezione dei mediatori da parte dei compagni di classe.

#### 3.1. Il feedback sulle scenette

È istruttivo, nella lettura dei *feedback*, porre attenzione alle preferenze espresse

3 Chi scrive ha seguito uno stage di formazione propeedeutica condotto da A. E. Hale, psicodrammatista presso il Moreno Institute, allieva di J. L. Moreno (Eindhoven, 1980).

4 Sulle regole generali per condurre con successo il *role-playing* con studenti di Italiano L1/L2 in copresenza, cfr. Cherubini 2003.

da alcuni sui compiti 1 e 2 rispetto alle scenette (Compito 3):

*Alle prime due ore mi stavo un po' annoiando [...]. Dopo toccava a noi a recitare e abbiamo fatto grandi successi. Grazie mi sono divertita molto le ultime 2 ore. (Benedetta)*

*Non mi sono divertito molto, ma mi è piaciuto quando abbiamo fatto la scenetta [...], perché per me si deve trovare una soluzione a tutto. La prossima volta mi piacerebbe fare di nuovo le scenette, perché era bello essere degli attori. (Nicola)*

*Mi è piaciuto molto quando abbiamo rappresentato le scenette perché mi sembrava di recitarle sopra ad un palco di teatro. (Yosra)*

*Mi è piaciuto [sic] la parte che dovevamo recitare, perché ero emozionata... (Grace)*

*È stato bello anche quando abbiamo fatto la valutazione dei conflitti. Mi ero un po' annoiato ma quando abbiamo fatto lavori di gruppi di 4 persone, 2 erano i litiganti e 2 i mediatori è stato divertente. (Paul)*

*Quello che mi è piaciuto di più è stato quando abbiamo parlato delle scienette [sic] e quando le abbiamo recitate, perché era divertente essere coinvolto nella sciena [sic] e per questo mi piacerebbe rifarle. (Vittorio)*

Un utilizzo linguistico in chiave socioemotiva del gioco di ruolo nella didattica delle L1/L2/LS permette a insegnanti e allievi di costruire e rafforzare a scuola le *soft skill*, ossia le loro competenze psicosociali e caratteriali, sfruttando il linguaggio funzionale e nozionale della negoziazione (cfr. Cherubini 1996, 1999, 2020). Questa caratteristica evidenzia il ruolo cru-

ciale della scuola nella salvaguardia del rapporto fra apprendimento e sviluppo dei discenti.

Tuttavia, il valore educativo globale di queste simulazioni sulla risoluzione dei conflitti va molto al di là del puro e semplice insegnamento linguistico, come dimostra lo stentoreo parere che una ragazzina di I media ha offerto all'insegnante, che le chiedeva di scrivere cosa le avesse lasciato quell'esperienza. La sua concisa risposta è stata: «L'esperienza mi ha lasciato il rispetto per gli altri» (Jessica).

Jessica, che prima di frequentare il laboratorio ovviamente possedeva già una sua generalizzazione più elementare del concetto di «rispetto», lo aveva arricchito e portato a un livello di assimilazione superiore grazie al lavoro esperienziale fatto insieme ai compagni, arrivando a prendere coscienza in modo nuovo e straordinariamente profondo dell'essenza non violenta dell'azione di «mediare». L'ambiente scolastico aveva fatto da tramite per elevare la sua idea di «rispetto», filtro cruciale del vivere sociale e chiave di volta del suo benessere socioemotivo.

Proviamo dunque a farci un'altra domanda: Jessica sarebbe stata in grado di fare questa affermazione se il laboratorio non si fosse svolto in classe, bensì su una piattaforma informatica? Nessuna risposta è esclusa a priori, ma nell'intento di porgere un invito al pensiero sul ruolo ultimo della scuola, nell'ottica del rapporto fra apprendimento (in presenza e a distanza) e sviluppo dei discenti, vale la pena di proiettare il lavoro del *role-playing* sul tema della differenziazione degli ambienti di apprendimento, che vede paragonate fra loro l'aula fisica e quella virtuale.

## 4. Il role-playing: un "jolly" in classe e nella DaD?

Sia faccia a faccia che in ambiente *e-learning*, la tecnica si presta a due tipi di strategie. Il docente può decidere di preparare con cura l'attività per predisporre la pratica di particolari funzioni e nozioni linguistiche (p. es. imprimendo un taglio pragmatico incentrato sulla lingua specifica della negoziazione, cfr. Cherubini 2020) che poi saranno utilizzate liberamente dai parlanti. Oppure può dare avvio all'attività riservandosi di rilevare in seguito i bisogni linguistici emersi dal dialogo.

Nel nostro percorso, la scenetta propeudeutica recitata dagli adulti è partita da una traccia scritta, ma al suo interno ha lasciato spazio a molte piccole improvvisazioni. Ai mediatori è stata insegnata una procedura di mediazione con domande da porre alle parti in conflitto, lasciandoli comunque liberi di improvvisare il dialogo inerente il litigio. Ai litiganti è stato detto di improvvisare, preferibilmente in base ai conflitti da loro vissuti. In ogni caso, non ci si è preoccupati di correggere gli errori linguistici degli allievi non italofoni in copresenza (e lo stesso varrebbe se si facesse l'attività in una qualsiasi altra L2/LS).

### 4.1. La videoregistrazione per la messa in comune

Anche se non vi abbiamo fatto ricorso per mancanza di tempo, la videoregistrazione dei giochi di ruolo costituisce un ottimo strumento di revisione degli obiettivi socioemotivi e linguistici, poiché si presta all'analisi, al confronto e al riutilizzo della produzione orale videoregistrata, aprendo eventualmente una nuova fase in cui

il docente può decidere di completare il lavoro sugli obiettivi linguistici con attività didattiche più approfondite. I video potrebbero anche diventare materiale autentico per lo scambio fra sottogruppi o per la condivisione delle scenette col gruppo classe, durante sessioni di lavoro in presenza o in DaD, e sarebbero inseribili in appositi archivi digitali a fini di reimpiego o ricerca.

Va anche osservato che la videoregistrazione è una risorsa che favorisce l'utilizzo di dispositivi individuali *Bring Your Own Device*<sup>5</sup>. I BYOD possono favorire la videoregistrazione in presenza e successivamente la condivisione dei video di *role-play* con diversi gruppi di lavoro nella stessa scuola o con altre scuole collegate via Internet.

Quando si insegna ad allievi riuniti nella stessa aula fisica si hanno molte più opportunità di realizzare un intenso scambio informazionale grazie alla dimensione della copresenza, dell'empatia, della socializzazione, delle sensazioni psico-bio-energetiche espresse attraverso il gesto, i feromoni, l'emotività. Del resto, la psicologia insegna che l'essenza dello sviluppo mentale infantile consiste nella *socializzazione* progressiva del pensiero. Tuttavia, questa può avvenire anche a distanza. Quali tasselli ci mancano per capire le potenzialità della DaD nello sviluppo delle *soft skill*?

### 4.2. Gli agganci del role-playing con l'e-learning delle soft skill

Secondo un gruppo di ricerca afferente al dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Napoli «Federico II» (Ma-

5 Per maggiori dettagli, cfr. MIUR 2016.

rocco, Ponticorvo, Miglino) e al suo Dipartimento di *Web Learning* (Dell'Aquila), il gioco di simulazione basato sul *role-play* è stato valorizzato sia in campo formativo che educativo, in quanto meccanismo capace di offrire «apprendimento generativo» (Dell'Aquila *et al.* 2018: 16).

I ricercatori sostengono che i sistemi *e-learning* possono offrire una solida piattaforma sulla quale non solo si possono creare giochi basati sul *role-playing* ma anche, fattore interessante per il tema che stiamo trattando, si possono usare i *role-play* per promuovere lo sviluppo delle competenze relazionali trasversali o *soft skill*. Questo tipo di apprendimento attivo offre uno strumento unico per fare formazione in vari tipi di contesti che possono trarre beneficio dalla disponibilità di strumenti *open source* finalizzati all'*e-learning*, a causa delle diffuse carenze economiche che gravano sull'accesso alle risorse formative e di sviluppo.

Dell'Aquila e colleghi, in un contributo dallo stimolante titolo di *Educational Games for Soft-Skills Training in Digital Environments*, descrivono l'approccio metodologico e tecnologico da loro sviluppato al fine di insegnare le *soft skill* grazie all'adattamento di una metodologia psico-pedagogica, come lo è il *role-playing*, ad ambienti digitali e online, da loro denominati EduTechRPGs (*Technologically Enhanced Educational Role-playing Games*). Tali ambienti ludici sono il risultato di vari progetti sostenuti da fondi europei, coordinati dal gruppo di ricerca degli autori, che hanno prodotto l'ideazione e l'uso della piattaforma *Eutopia*<sup>6</sup> negli stru-

menti di apprendimento denominati *Eutopia MT*, *Proactive*, e *S-cube*, *Enact*, *Dread-ed*, e *Learn to Lead*. Il loro approccio metodologico si fonda principalmente sul «tutorato intelligente»<sup>7</sup>, il *modeling* psicologico e i meccanismi di *feedback* per assicurare il successo del processo di apprendimento (Dell'Aquila *et al.* 2018: 16).

La piattaforma *Eutopia* è progettata per sostenere l'apprendimento a distanza. Fornisce oltre alle normali funzionalità MORPG (*Multiplayer Online Role-Playing Games*), funzioni aggiuntive che permettono al formatore di strutturare un gioco, intervenire durante la sessione di gioco, registrare specifiche fasi di gioco e condividere le registrazioni e gli appunti con i giocatori-discenti.

Questo approccio permette a piccoli gruppi di persone di dare vita a una *performance* teatrale a scopo educativo o psicologico (*counseling*, diagnosi, terapia, *coaching* e formazione sulle competenze trasversali). Ogni attore controlla un *avatar* e interagisce con altri utenti/*avatar* in un mondo virtuale 3D. Insegnanti, formatori e educatori possono svolgere diverse funzioni. Possono sviluppare una sceneggiatura; possono assegnare ruoli ai partecipanti e guidare l'azione scenica come se fossero registi; possono infine fornire *feedback* attraverso la registrazione delle sessioni di gruppo, aggiungendo commenti personali durante la fase di

7 Con «tutorato intelligente» si intende *Intelligent Tutoring System* (ITS), un sistema di *Intelligent Computer Assisted Instruction* (ICAI), ossia un sistema di insegnamento attraverso il computer. Il comportamento del sistema ITS è concepito per ricalcare quello di un insegnante reale, avvalendosi di modelli degli studenti, strategie di insegnamento ed esperienza in un determinato campo.

6 *Eutopia*: per una sintetica descrizione cfr. URL: <https://bit.ly/3otTeBW> (<http://www.ub.edu/>).

*debriefing*<sup>8</sup>. Gli insegnanti, inoltre, possono scrivere veri e propri canovacci per il gioco di ruolo nei quali possono scegliere ruoli, obiettivi, personaggi e *avatar* nei quali far "incarnare" i propri discenti. Durante la fase di gioco inoltre possono osservarli interagire da ogni angolazione, intervenire in ogni momento, inviare messaggi privati o pubblici e attivare una serie di eventi, che possano rendere ancora più dinamica la sessione di *role-playing*. Quando la sessione di gioco termina, il formatore può guidare il *debriefing* durante una discussione di gruppo, analizzando le strategie comunicative e comportamentali adottate dai giocatori/utenti. Questa fase diventa fondamentale nel processo di apprendimento, poiché un'attenta osservazione delle dinamiche può aiutare a fornire *feedback* formativi agli utenti.

Gli utenti coinvolti nelle sessioni simulate vengono rappresentati da un *avatar* che costituisce un *alter ego* di cui sono abilitati a controllare caratteristiche e movimenti. Entrati in scena, si muovono in un ambiente 3D che possono esplorare. Per esempio, possono controllare il volume e il tono della propria voce. Gli utenti possono anche scegliere di comunicare con un solo altro utente; in questo caso il tipo di messaggio è chiamato *whisper*, un sussurro udibile solo dall'utente scelto. Infine, i giocatori possono comunicare con il tu-

tor per richiedere sostegno, chiarimenti o consigli.

SI	PERCHE'
Mi è piaciuto il lavoro "VINCO-VINCI"	Perché si trovavano centinaia di soluzioni al conflitto
Mi è piaciuto lavorare in gruppo	Perché è meglio lavorare con gli amici

Figura 2. Daniele (classe I media) risponde alla domanda: «Ti è piaciuto il lavoro sulla mediazione e perché?».

## 5. Commenti conclusivi

In sintesi, i concetti scientifici, che si formano durante l'apprendimento, si distinguono dai concetti spontanei per i seguenti motivi:

- un diverso rapporto con l'esperienza del bambino;
- un diverso rapporto del bambino con il loro oggetto e con gli altri concetti;
- una diversa *via di sviluppo* che essi seguono, a partire dalla loro nascita fino al raggiungimento della loro forma definitiva. (Vygotskij 1990: 218 [corsivo nostro]).

Vi è nell'azione di insegnamento in presenza un'elettrizzante carica di imponderabilità fatta di aspettativa e curiosità: una

8 Con il termine «*debriefing*» si intende una seduta post-operativa, un resoconto dell'attività svolta dai partecipanti, ossia una ricostruzione degli eventi avvenuti in base al racconto dei singoli che vi hanno partecipato e sono disposti alla condivisione. Un buon *debriefing* coinvolge la sfera mentale (Cosa hai pensato/capito?) evidenziando pensieri e cognizioni sperimentate; la sfera emozionale (Come ti sei sentito?) evidenziando gratificazioni o disagi; e favorisce la condivisione in un'atmosfera aperta e accogliente.

sensazione che ogni insegnante “connesso” ha incontrato. Si ha davanti un mistero insondabile come la superficie di un lago: la vastità e il potere della psiche di ciascun allievo. Si interagisce con individui reattivi (ostensibilmente o no) muniti di esperienze, credenze, programmi consci e subconsci, sogni, traumi, *software* cognitivi ed emotivi diversi, ai quali si porge, attraverso la parola, il sentire, o l'azione educativi qualcosa di nuovo da aggiungere al loro bagaglio preesistente di conoscenze: un'idea, un'informazione, uno stimolo cognitivo o emotivo. Si lancia il sasso e si resta in ascolto, per vedere che cosa succede.

Nell'interazione faccia a faccia, gli allievi rimandano una miriade di reazioni verbali, non verbali, ormonali, energetiche. Spesso, già raccogliendo quelle increspature di superficie dal «campo quantistico» rappresentato dal gruppo classe, l'insegnante intuisce se il suo intento pedagogico è fallito o se, fortunatamente, è andato a segno, trapassando il disordine, il caos e l'illusione di comunicare veramente attraverso le parole. Ma nel mondo digitale, un po' come in quello

dei *Sei personaggi in cerca d'autore*, che cosa gli griderebbero gli avatar?

C'è solo da augurarsi che la suadenza del *role-playing* digitale venga sfruttata in modo tale da non confondere nella mente infantile il confine fra finzione e realtà; e che invece si metta a frutto consapevolmente la competenza digitale per fare chiarezza sulla linea sottile che li separa.

Ma questi due concetti, come tutti gli altri del resto, sembrano essere in fase di assimilazione continua nella mente umana, motivo per cui pare lecito supporre che la nostra attuale idea di finzione e realtà non sia che una fra tante «generalizzazioni più elementari» (Vygotskij 1990: 217, cfr. *supra* par. 1.1) possibili; e che sia eternamente destinata a espandersi in ciascuno di noi, transitando verso forme di pensiero sempre più elevate, confluendo proprio in quei «concetti scientifici di tipo superiore» che non possono essere trasportati nella coscienza dei singoli dall'esterno. Né in presenza, né a distanza. Il percorso è interno, frattale, personale. E col tempo, si direbbe, sempre più chiaramente olografico.

## Riferimenti bibliografici

- Bonetto, E., Ennis, M. J., Unterkofler, D. (eds.) 2020.** *Teaching Languages for Specific Purposes in Higher Education. Proceedings of the International Symposium.* Bolzano. Bolzano University Press.
- The British Council 1977.** *Games, Simulations and Role-Playing.* ELT documents. Games, simulations and role-playing 77/1. London. The British Council-English Teaching Information Centre.
- Cherubini, N. 1996.** *La comunicazione efficace. Lingue straniere ed educazione alla pace: i risultati di alcune esperienze didattiche.* «Didascalie», 5, 3: 26-32.
- **1999.** *L'arte del negoziato nella classe di lingua straniera.* «Lingua e Nuova Didattica», 4: 43-47.
- **2003.** *Diapason! Italiano lingua seconda nella scuola di base. Guida per l'Insegnante.* Perugia. Guerra Edizioni.

- 2020. *Negotiation in the Foreign Language Classroom. Developing Global Learners as Negotiators*. In Bonetto, Ennis, Unterkofler (eds.) 2020: 39-56. URL: <https://bit.ly/3oBbd9m> (<http://pro.unibz.it/>) (ultimo accesso: 30.01.2021).
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy*. Avon. Multilingual Matters.
- Dell'Aquila, E., Marocco, D., Ponticorvo, M., Di Ferdinando, A., Schembri, M., Miglino, O. (eds.) 2017. *Educational Games for Soft-Skills Training in Digital Environments: New Perspectives*. Berlin-New York. Springer International Publishing.
- Dell'Aquila, E., Marocco, D., Ponticorvo, M., Miglino, O. 2018. *Educational Games for Soft-Skill Training in Digital Environments*. In Sansone, Amenduni (a cura di) 2018: 16-20.
- Moreno, J. L. 1985. *Manuale di Psicodramma, vol. 1: Il teatro come terapia*. Roma. Astrolabio.
- MIUR 2016. *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*. Par. 4.3. *Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento*: 32-35. URL: <https://bit.ly/2LbozvG> (<https://www.istruzione.it/>) (ultimo accesso: 30.01.2021).
- Sansone, F., Amenduni, N. (a cura di) 2018. *Ubique e intelligenti: Tecnologie e persone. Atti del VI Congresso CKBG Collaborative Knowledge Building Group*. «NeaScience», 5, 11. URL: <https://bit.ly/3cyqdmf> (<http://www.neapolisanit.eu/>) (ultimo accesso: 1.02.2021).
- Serafini, C., Zanardi, M. 2014. *Role-play e improvvisazione teatrale. Tecniche al servizio della competenza comunicativa e interculturale nella didattica dell'italiano LS*. «Bollettino Itals», settembre. URL: <https://bit.ly/3ako76L> (<https://www.itals.it/>) (ultimo accesso: 30.01.2021).
- Vygotskij, L. S. 1990. *Pensiero e linguaggio*. Bari. Laterza.

A cura di  
Anthony Mollica, *Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada*  
Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*



## Ludolinguistica. Giochiamo con le parole

In italiano ci sono diverse categorie di nomi. Tra queste, i nomi comuni, propri, collettivi, composti. I nomi composti si formano con l'unione di un verbo e un nome, di un nome e un altro nome, di un nome e un aggettivo, di due aggettivi, di due verbi, di un avverbio e un nome, di un avverbio e un verbo, di una preposizione e un nome.

Qui ci occuperemo di quelli composti da un verbo e da un nome.

### I nomi composti

Anthony Mollica, *Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada*  
Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

Le cinque attività di questa rubrica affrontano il tema delle parole formate da un verbo più un nome. Non tutte sono parole ad alta frequenza, per cui le attività potrebbero essere adeguate ai Livelli B2-C1 del *Quadro comune europeo di riferimento*. Sarà comunque il docente a stabilirlo, a seconda delle competenze dei propri studenti.

La prima è un'attività di copiato di venti nomi composti, molto utile anche per gli studenti che non utilizzano l'alfabeto latino, ma, per esempio, quello cirillico o gli ideogrammi cinesi, o che scrivono da destra a sinistra. Questi nomi, che dovranno essere inseriti in un cruciverba, sono funzionali all'apprendimento e fungono da stimolo per le quattro attività ludolinguistiche successive. In queste ultime, gio-

cando con altri cruciverba, labirinti, completamenti, oppure con abbinamenti, gli studenti, attraverso la ricerca dei verbi o dei nomi mancanti, sono sollecitati ad utilizzare oppure a comporre gli stessi nomi che hanno conosciuto nella prima delle cinque attività. Si verificherà così anche se essi abbiano compreso e memorizzato queste parole: il docente potrà in seguito sollecitarli a riutilizzarle in contesti adeguati.

Sarà anche cura dell'insegnante integrare la presentazione dei nomi composti con le regole per la formazione del plurale: se il nome è femminile, il nome composto resta invariato («il guardaroba», «i guardaroba»); se il nome è maschile, il nome composto diventa plurale («il parafango», «i parafanghi»).

## Attività 1

area linguistica

competenza/abilità linguistica

attività

istruzioni/consegne

nomi composti (verbo + sostantivo)

grammaticale, leggere/scrivere

cruciverba

Inserisci nel cruciverba i nomi composti elencati a sinistra.  
Per facilitarti il compito ti diamo il primo stimolo.

### 9 lettere

BATTIMANO  
CAVATAPPI  
CORRIMANO  
FICCANASO  
PARAFANGO  
RUBACUORI

### 10 lettere

CACCIAVITE  
GUARDAROBA  
SALVAGENTE  
SPAZZANEVE

### 11 lettere

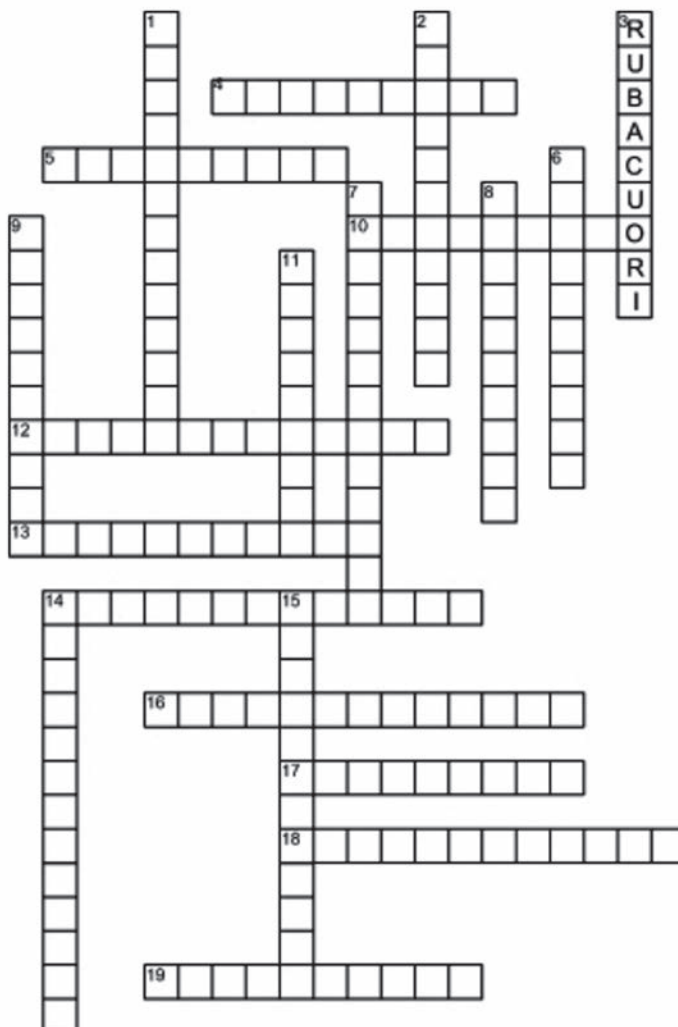
APRISCATOLE  
GRATTACIELO

### 12 lettere

ATTACCAPANNI  
PORTABAGAGLI

### 13 lettere

AFFITTACAMERE  
PORTAOMBRELLI  
ROMPIGHIACCIO  
SCHIACCIANOCI  
SCIOGLILINGUA  
STUZZICADENTI





### Attività 3

area linguistica

competenza/abilità linguistica

attività

istruzioni/consegne

nomi composti (verbo + sostantivo)

grammaticale, leggere/scrivere

cruciverba

Inserisci nel cruciverba il verbo mancante per formare un nome composto. Per i nomi composti fai riferimento all'attività 1.



## Attività 4

area linguistica

competenza/abilità linguistica

attività

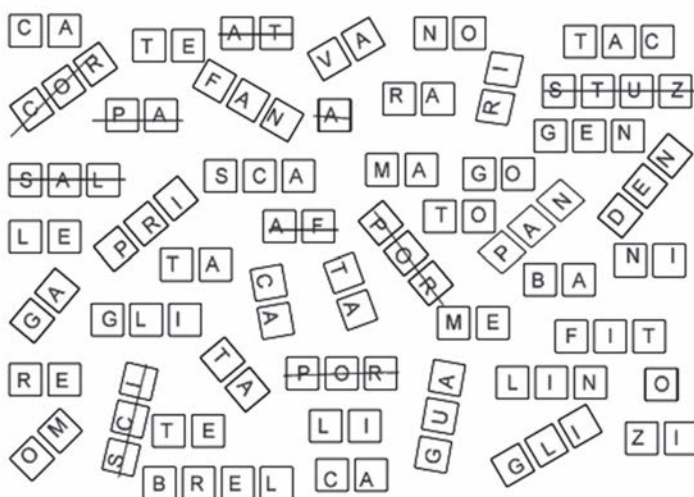
istruzioni/consegne

nomi composti (verbo + sostantivo)

grammaticale, leggere/scrivere

abbinamento

Via col vento... Un forte vento ha separato il verbo e il nome dai nomi composti. Inserisci le "mattonelle" nel "muro" in fondo alla pagina per formare 10 nomi composti. Per i nomi composti fai riferimento all'attività 1.



A	F								
P	O	R							
S	A	L							
A									
P	O	R							
S	C	I							
A	T								
P	A								
C	O	R							
S	T	U	Z						

## Attività 5

area linguistica

competenza/abilità linguistica

attività

istruzioni/consegne

nomi composti (verbo + sostantivo)

grammaticale, leggere/scrivere

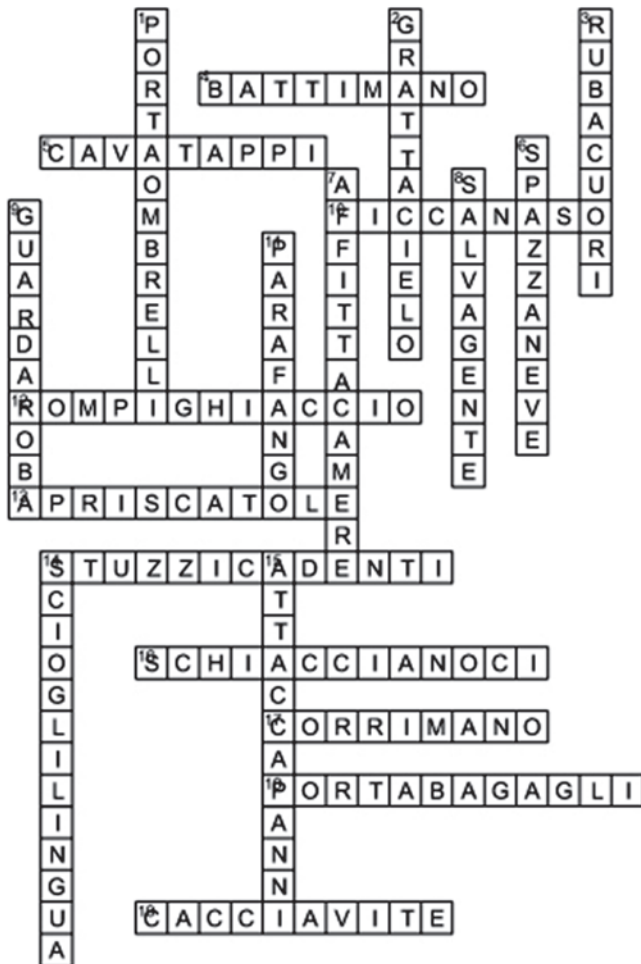
completamento

Completa il nome composto con il sostantivo appropriato. Trasferisci il numero sotto la lettera e saprai perché a Como non si può dormire. A numero uguale corrisponde lettera uguale. Per i nomi composti fai riferimento all'attività 1.

B	A	T	T	I							
					11		10				
C	A	C	C	I	A						
					6	7		2			
C	A	V	A								
					1	1	7				
F	I	C	C	A							
					9	11	12	10			
G	R	A	T	T	A						
					4	7	2		10		
G	U	A	R	D	A						
					3	10		1			
R	O	M	P	I							
					5	7	11	4	4	7	10
R	U	B	A								
					4		10	3	8		
S	C	H	I	A	C	C	I	A			
					9	10	4	7			
S	P	A	Z	Z	A						
					8	2	6	2			
					1	2	3	4	5	2	
					6	7	4	8	9	10	
					4						
					4	5	7	11	12	12	10

## Soluzioni

### Attività 1

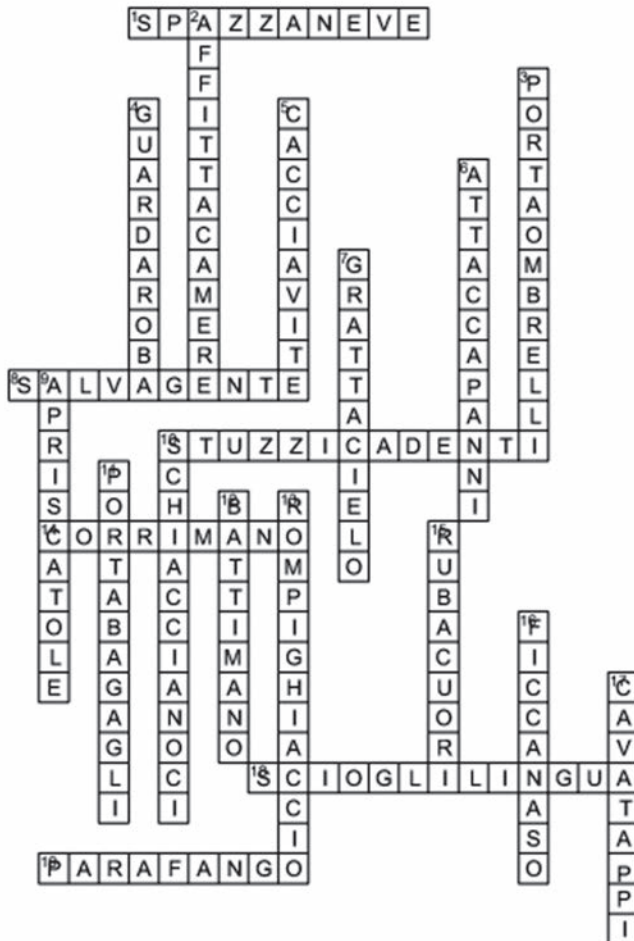


### Attività 2

1. rubacuori
2. affittacamere
3. scioglilingua
4. ficcanaso
5. spazzaneve
6. stuzzicadenti
7. cacciavite
8. salvagente
9. grattacielo
10. guardaroba
11. portaombrelli
12. schiaccianoci
13. rompighiaccio
14. portabagagli
15. corrimano
16. parafango
17. lavastoviglie
18. battimano
19. attaccapanni
20. cavatappi

## Soluzioni

### Attività 3



### Attività 4

AFFITTACAMERE  
PORTABAGAGLI  
SALVAGENTE  
APRISCATOLE  
PORTAOMBRELLI  
SCIOGLILINGUA  
ATTACAPANNI  
PARAFANGO  
CORRIMANO  
STUZZICADENTI

### Attività 5

BATTIMANO  
CACCIAVITE  
CAVATAPPI  
FICCANASO  
GRATTACIELO  
GUARDAROBA  
ROMPIGHIACCIO  
RUBACUORI  
SCHIACCIANOCI  
SPAZZANEVE

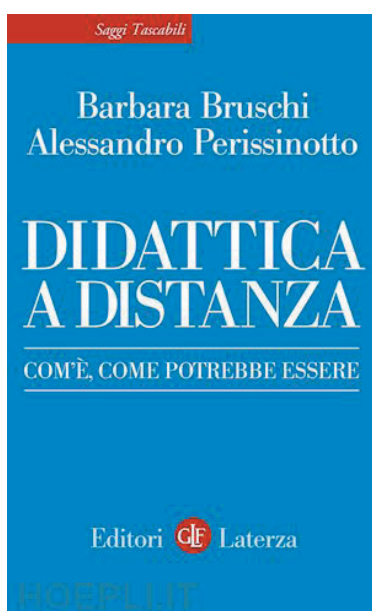
PERCHÉ VICINO C'È CHIASSO

## Letti per voi

A cura di  
Massimo Maggini  
Presidente ILSA



### 1. *Didattica a distanza. Com'è. Come potrebbe essere* (Bruschi, Perissinotto 2020)



Gli autori del volume uscito durante la prima fase dell'emergenza sanitaria causata dal Covid-19 sono due professori universitari. Bruschi insegna Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento all'Università di Torino, mentre Perissinotto è professore di *Storytelling* sempre presso l'Università di Torino. Essi si occupano di didattica assistita dalla Rete da quando la Rete è nata, e, in quanto specialisti della materia, si rivelano osservatori attenti di

quello che è accaduto in Italia nella scuola e università durante i mesi del primo lockdown.

Il volume è articolato in tre parti: nella prima gli autori chiariscono i presupposti e i principi teorici della didattica a distanza (DaD); nella seconda affrontano i temi correlati alle modalità concrete in cui la DaD si sviluppa; nella terza espongono i punti di vista degli insegnanti e dei dirigenti scolastici in relazione all'esperienza vissuta durante l'emergenza Covid-19. Le pagine del libro sono anche una risposta chiara e appassionata a tutte le accuse che durante la pandemia sono piovute sulla DaD, individuata come causa di impoverimento del rapporto docente-studente, di dequalificazione del corpo insegnante, di mercificazione della conoscenza.

Nella prima parte gli autori fanno la storia della DaD raccontando le sue lontane origini, quando ancora non aveva i connotati odierni sul piano tecnologico. Dall'inaugurazione, nel 1920, a Salt Lake City della prima emittente radiofonica per l'erogazione di corsi universitari alla nascita a Torino, nel 1957, della Scuola Radio Elettra, modello importante per la didattica per corrispondenza, all'esordio dei

programmi televisivi in campo educativo, in particolare «Telescuola» e «Non è mai troppo tardi. Corso di istruzione popolare per il recupero dell'adulto analfabeta», modelli anticipatori della più moderna formazione in remoto. Successivamente si descrive la nascita del Web e delle prime piattaforme per l'*e-learning*, osservando come il nostro modo di leggere, scrivere, acquisire informazioni sia mutato in funzione dei nuovi codici e dei nuovi dispositivi. Tra gli oggetti di analisi nel volume ci sono i concetti di «formazione aperta in Rete» e di «Web 2.0». In questa parte del volume è di particolare interesse il paragrafo dedicato al concetto di «ambiente di apprendimento integrato» di cui si descrivono gli elementi necessari. Se durante l'emergenza sanitaria, affermano gli autori, la scuola e l'università avessero potuto contare su ambienti di apprendimento integrati, la situazione sarebbe stata decisamente meno traumatizzante. La prima parte del volume termina con un'analisi del tema del *social divide* e del *digital divide* durante la pandemia.

La seconda parte del libro è dedicata alle due modalità fondamentali di erogazione della didattica a distanza, quella sincrona e quella asincrona. Vengono esaminate le caratteristiche che dovrebbero avere le lezioni in diretta online e quelle delle lezioni in differita. Un paragrafo affronta due aspetti della formazione diffusa e permanente: i *webinar*, cioè i

seminari online – pratica assai diffusa in tempi di Covid-19 – e i MOOC (*Massive Open Online Courses*), i corsi online aperti ad alta frequenza.

L'ultima parte del volume contiene uno sguardo panoramico su quanto è accaduto concretamente nella scuola italiana durante l'emergenza legata alla pandemia del 2020. Attraverso le risposte date a un questionario somministrato dagli autori, insegnanti e dirigenti scolastici raccontano le esperienze di DaD svolte sul campo. La domanda fondamentale nel questionario è sicuramente quella che segue: «C'è qualche aspetto della didattica a distanza o della didattica che utilizza le tecnologie che intenderebbe conservare anche dopo l'emergenza?». Dalle risposte degli insegnanti e dei dirigenti scolastici emerge la consapevolezza che la crisi ha messo in luce i limiti di una didattica unicamente frontale e trasmissiva, ma che un'altra scuola e un'altra università sono possibili e apprezzabili.

Per chiarezza espositiva e coerenza delle argomentazioni il volume di Bruschi e Perissinotto è consigliabile a tutti i docenti impegnanti nella DaD, soprattutto a quelli che più mostrano maggiore insofferenza verso questa metodologia di lavoro – ben più numerosi di quanto i media ci raccontino –, dietro la quale essi celano piuttosto la propria incapacità e incompetenza nell'uso delle tecnologie digitali.

## 2. In classe con Tommy. Percorsi linguistici per accelerare e rinforzare il processo di acquisizione della lingua italiana. PRE A1-A1 (Debetto 2020)



Il corso di Debetto è indirizzato a ragazzi stranieri di livello Pre A1-A1, che frequentano la scuola secondaria italiana o classi corrispondenti all'estero. L'autrice ne consiglia un utilizzo autonomo, come aiuto allo studio personale, oltre che nei laboratori linguistici organizzati dalla scuola in un tempo extracurricolare e nelle classi di lingua italiana all'estero.

Il volume si articola in sedici unità di lavoro raggruppate in tre blocchi che accompagnano lo studente gradualmente alla scoperta di meccanismi linguistici sempre più complessi. Le unità sono incentrate su interazioni comunicative e argomenti utili ai bisogni dei discenti stranieri.

Il *primo blocco* (unità 1-6) comprende ambiti di esperienza legati alla lingua degli scambi quotidiani finalizzati alla comu-

nicazione su contenuti di base, e prevede due pagine di verifica («Fai il punto») di quanto si è appreso. Il *secondo blocco* (unità 7-12) espande la capacità comunicativa dello studente verso situazioni che riguardano il tempo libero, le relazioni confidenziali, gli *hobby*. Anche in questo caso è previsto un momento di verifica con letture e completamenti di frasi, soprattutto con esercizi di tipo grammaticale. Il *terzo blocco* (unità 13-15) introduce in modo semplice un primo esempio di linguaggio disciplinare, quello della geografia. L'unità 16 ha il ruolo di riepilogo del percorso svolto e, tramite un'attività ludica, spinge lo studente a raccontare e raccontarsi. Alla fine del volume c'è una pagina dedicata a un glossario plurilingue (inglese, francese, spagnolo, cinese, arabo, albanese, russo) con le espressioni utili per il lavoro in classe e sul libro.

Debetto ha ideato una strutturazione delle unità di lavoro efficace e trasparente nei suoi obiettivi. Ogni unità prevede una sezione iniziale riservata al lessico («Parole»), nella quale le unità lessicali vengono presentate con il supporto di disegni e immagini, che sono sempre centrali per lo sviluppo delle attività. Il volume è quindi ricco di immagini e disegni colorati che rendono la lettura dei testi e la presentazione delle attività interessanti e coinvolgenti. Le attività lessicali proposte attivano le capacità di associazione e abbinamento parole/immagini dei ragazzi stranieri. La seconda sezione («Per comunicare») prevede un testo dialogico illustrato in vignette. L'autrice intende richiamare l'attenzione dello studente sulle più comuni funzioni comunicative. La sezione successiva è quella più ampia ed è dedicata alla grammatica. Debetto ha vo-

luto presentare le strutture grammaticali secondo un criterio di successione basato sugli studi di linguistica acquisizionale. La sezione è corredata di schemi che illustrano gli aspetti grammaticali presi in esame, gli esercizi proposti sono attività di completamento, abbinamento e produzione. Dopo la grammatica segue la sezione «L'angolo dei giochi», uno spazio nell'unità in cui lo studente viene coinvolto in attività ludiche. Proseguendo si trova la sezione «In classe», con attività comunicative per sollecitare lo studente straniero a interagire con i compagni di classe. L'ultima parte è dedicata alla lettura e alla scrittura.

Nelle intenzioni dell'autrice i testi selezionati seguono una progressione per quanto concerne la lunghezza e la complessità lessicale, grammaticale e sintattica. La capacità di lettura è stimolata da attività di comprensione con quesiti a scelta multipla o a scelta binaria (vero/falso). I testi sono di tipo espositivo e descrittivo e hanno un contenuto informativo finalizzato alla conoscenza della realtà italiana. Le attività di scrittura proposte sono graduate per difficoltà e sono sempre accompagnate da tracce che guidano lo studente nella realizzazione del compito.

La varietà delle attività proposte da Debetto, l'articolazione coerente delle unità di lavoro, la ricchezza delle immagini colorate e la trasparenza degli obiettivi da raggiungere rendono *In classe con Tommy* un percorso linguistico stimolante e coinvolgente per il profilo di apprendenti a cui è indirizzato.

### 3. *Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills* (Fratter, Fratter 2020)



Il volume nasce dal connubio di due competenze professionali, rappresentate da Ivana Fratter, glottodidatta e *counselor* in campo socioeducativo, e da Nadia Fratter, psicologa e psicoterapeuta, e offre agli insegnanti di lingua uno strumento prezioso per conoscere e intervenire pedagogicamente nelle dinamiche di gruppo all'interno di una classe. Tutte le riflessioni e argomentazioni di cui è ricco il testo sono sempre supportate da rigorosi e chiari riferimenti teorici.

Il volume presenta una descrizione precisa delle principali *life skill* utili nel processo di apprendimento linguistico, ricavate dall'analisi di alcuni documenti europei in materia di formazione linguistica e di formazione alla cittadinanza attiva. Si fa riferimento, da un lato al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2002) e alla sua versione aggiornata *Common European Framework of Reference for Languages Companion Volume with new*

*Descriptors* (2018), dall'altro alla *Raccomandazione* (2018) e a *EntreComp into Action* (2018). Un altro importante documento di riferimento è il testo dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (1997) per lo sviluppo delle *life skill* in giovani e adolescenti.

Il primo capitolo è basato sull'esame dei documenti precedentemente citati, con lo scopo di passare in rassegna le *life skill* da integrare nei percorsi didattici. Il quadro teorico adottato fa riferimento all'Analisi Transazionale. Inoltre, si individuano le principali competenze chiave richieste ai giovani in ambito europeo, che sono trasversali all'apprendimento delle varie lingue, con costante richiamo alla «competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare», che mette in gioco diverse abilità: capacità di risolvere problemi, pensiero critico, capacità di cooperare, creatività, pensiero computazionale, autoregolazione. Di particolare interesse è il paragrafo incentrato sul *Companion Volume*, che offre una disamina dei nuovi descrittori. Nei successivi capitoli le due autrici illustrano i percorsi di formazione per lo sviluppo delle *life skill*.

Nel secondo capitolo si analizza il concetto di «gruppo», in generale e con riferimento alla classe, presentando i principali meccanismi nelle dinamiche di gruppo finalizzati alla conoscenza e alla gestione consapevole della classe. Si descrivono le fasi di vita di un gruppo, si esaminano i ruoli dei suoi membri, descrivendo gli stili di *leadership*. Gli insegnanti hanno così modo di confrontare la propria esperienza nella gestione dei gruppi o dei sottogruppi creati nella classe per lo svolgimento di compiti specifici con le riflessioni contenute in

questo capitolo. Si analizzano le evoluzioni che avvengono in un gruppo di apprendenti durante un corso di lingua (nascita del gruppo, fase intermedia, fase finale), che possono essere oggetto di riflessione sulla base degli spunti offerti dalla lettura del capitolo.

Il terzo capitolo affronta il tema delle relazioni interpersonali nel gruppo esponendo in modo chiaro e rigoroso il quadro di riferimento teorico utilizzato, cioè quello dell'Analisi Transazionale, ed evidenziando come la conoscenza dei principi chiave di questo modello teorico permetta «agli insegnanti/formatori di disporre di strumenti in grado di aiutarli a capire alcune dinamiche relazionali, a osservare le interazioni tra i membri del gruppo, a individuare i punti critici fornendo al contempo delle modalità di comunicazione efficace» (Fratte, Fratte 2020: 76). Si descrivono inoltre le modalità in cui avviene la comunicazione tra le persone, i modi con cui gli individui si attribuiscono riconoscimenti positivi e negativi (p. es. le carezze) e i tratti della comunicazione assertiva, che potrebbe facilitare le relazioni interpersonali nel gruppo.

Nel quarto capitolo si prende in esame la comunicazione interpersonale nel gruppo, utilizzando il modello della relazione d'aiuto impiegato per la formazione del *counsellor*. Si analizzano le principali competenze richieste agli insegnanti per creare una comunicazione aperta con il gruppo e tra gli studenti della classe, per evitare equivoci e possibili conflitti causati da una cattiva lettura dei fatti. Si illustrano i meccanismi principali di percezione della realtà (stereotipi e pregiudizi) e le tecniche che permettono di superarli (Ipotesi del contatto). Si esaminano gli

approcci da adottare per realizzare una comunicazione efficace, con riferimento alla tecnica dell'ascolto attivo sviluppata da Gordon offrendo inoltre ai lettori una definizione esauriente del concetto di «empatia», elemento fondamentale di una comunicazione efficace e aperta. Il capitolo si conclude con un breve percorso di formazione sulla capacità di dare e ricevere *feedback* come modalità verso l'autoesplorazione (*self-awareness*).

Il quinto capitolo illustra le modalità per lavorare in gruppo e nel gruppo raccomandando, in particolare, il *Cooperative Learning* a quanti lavorano didatticamente in Rete. Si descrivono gli strumenti utili per osservare le interazioni tra i membri di un gruppo (sociogramma, linee di interazione, ruoli). Il paragrafo dedicato alla *leadership* distribuita contiene suggerimenti utili per gli insegnanti di lingua, poiché tale modalità di guidare un gruppo contribuisce a ridurre il rischio di contrasti e conflitti quando si assegnano dei compiti da eseguire. Il concetto di «conflitto» viene esplicitato in un paragrafo successivo, in cui si introduce il metodo *Thomas Kilmann Conflict Mode Instrument* (TKI) per la risoluzione dei conflitti, secondo il modello teorico della cosiddetta «relazione d'aiuto».

Il sesto capitolo è dedicato alla promozione della competenza interculturale, uno dei temi più noti agli insegnanti di L2. Per le due autrici la competenza interculturale dovrebbe costituire il punto di arrivo del percorso di formazione offerto dal volume, in quanto implica il possesso delle competenze presentate nei capitoli precedenti. Si discutono lo sviluppo di una personalità interculturale, la competenza di mediazione e la competenza plurilingue, e, come parte integrante della competenza interculturale, la capacità di ge-

stire i conflitti attraverso la mediazione.

L'ultimo capitolo, che offre valide indicazioni agli insegnanti di lingua, presenta una rassegna di alcune delle principali tecniche di lavoro, da impiegare nelle varie fasi di lavoro e di vita del gruppo classe. Esse sono strettamente collegate alle competenze nominate nei documenti europei e in quelli dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (*problem solving*, pensiero creativo, *brainstorming*, *jigsaw*, *decision making*, *debriefing*).

Concludendo, il volume di Fratter e Fratter costituisce uno strumento di lavoro prezioso per gli insegnanti di L2 per gestire in modo appropriato le dinamiche che si instaurano nel gruppo classe, per facilitare le relazioni interpersonali con gli allievi e tra gli allievi, per prevenire e gestire gli eventuali conflitti, per creare un clima sereno nella classe, per fare lavorare in gruppo e nel gruppo in modo collaborativo e cooperativo.

#### 4. La didattica a distanza. *Funziona, se sai come farla* (Toselli 2020)



In questo libro Toselli, che si occupa di DaD da molti anni, illustra le pratiche didattiche e pedagogiche da lui adottate durante i mesi del primo confinamento per la pandemia nell'istituto superiore in cui è docente di lettere. L'intenzione dell'autore non è tanto quella di contrapporre la DaD all'insegnamento in presenza, quanto piuttosto quella di evidenziare punti di contatto e interazioni fra le due modalità di lavoro, evidenziandone gli arricchimenti reciproci. Nel testo si riporta l'esperienza di un insegnante che ha cercato di mantenere il rapporto con i propri studenti con ogni mezzo (p. es. telefonate, *chat*, video-lezioni, videoconferenze), ispirandosi alle pedagogie più avanzate, da quella sociocostruttivista alla didattica per progetti, dai compiti autentici e complessi alla *flipped classroom*, dalla *Peer Education* al *Collaborative Learning*.

Se nel primo capitolo Toselli presenta gli strumenti didattici utilizzati durante l'emergenza sanitaria, nel secondo capitolo illustra alcune regole seguite nella comunicazione con studenti, genitori e colleghi attraverso la messaggistica e i gruppi di *chat*. Il terzo capitolo è dedicato invece alle lezioni a distanza e alle loro caratteristiche, che cambiano radicalmente lo stile di insegnamento, mentre il quarto descrive gli strumenti adottati per la DaD (p. es. videoconferenza in diretta/differita, piattaforme *e-learning*), di cui si sottolineano vantaggi e svantaggi, prendendo inoltre in esame altri mezzi (p. es. *social media*, *chat*, e-mail, audio-lezioni, canali video *You Tube*, siti *Web* dedicati, pagine *social* personali, *blog*). Nel quinto

capitolo si affrontano i temi della ridefinizione del ruolo del docente nella DaD e del mutamento dei rapporti tra docenti e allievi, evidenziando l'importanza di una didattica più personalizzata.

Negli ultimi capitoli si descrive come preparare le lezioni di varie discipline per la DaD (italiano, storia, lingue straniere, matematica e fisica, scienze e chimica, economia e scienze motorie) illustrando anche una serie di attività valide per tutte le materie. Le sezioni più stimolanti del volume ci sono apparse quelle che contengono suggerimenti operativi e che presentano le criticità legate alla valutazione nel contesto della didattica a distanza.

A questo proposito, Toselli sottolinea che la valutazione nella DaD tende a essere soprattutto di tipo formativo, lasciando solo spazi specifici per una valutazione di tipo sommativo. Valutare, per l'autore, consiste nel sapere registrare i punti di avanzamento di ogni singolo studente nella sua capacità di imparare a imparare. Inoltre, nella DaD può essere sviluppata anche l'autovalutazione, che, durante i mesi di pandemia, è quasi sempre corrisposta alla valutazione del docente. Nelle pagine finali il volume di Toselli è corredato di un breve glossario, con le spiegazioni dei termini tecnici impiegati in riferimento alla DaD.

L'opera è scritta in modo semplice e risulta di agile lettura, rappresentando una valida testimonianza del lavoro proficuo di un docente di scuola superiore nel periodo della sospensione della didattica in presenza a causa della pandemia.

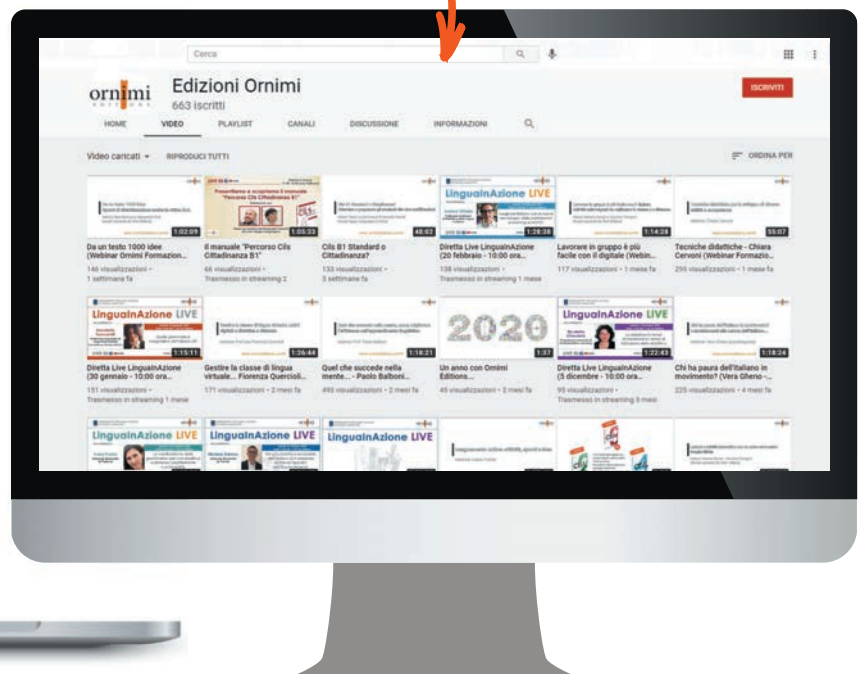
## Riferimenti bibliografici (volumi recensiti)

- Bruschi, B., Perissinotto, A. 2020. *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*. Bari. Laterza.
- Debetto, G. 2020. *In classe con Tommy. Percorsi linguistici per accelerare e rinforzare il processo di acquisizione della lingua italiana. PRE A1-A1*. Torino. Loescher Editore.
- Fratte, I., Fratte, N. 2020. *Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills. Concetti base dell'Analisi Transazionale per l'apprendimento linguistico*. Padova. CLEUP.
- Toselli, L. 2020. *La didattica a distanza. Funziona, se sai come farla*. Milano. Sonda.

## Seguici sui nostri canali social...



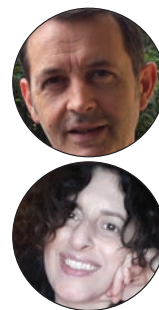
- ✓ live
- ✓ webinar
- ✓ attività extra



...uno spazio per scambiarsi idee,  
esperienze e tanti commenti!

## Risorse in Rete

A cura di  
Gerardo Fallani, *Università per Stranieri di Siena*<sup>1</sup>  
Francesca Carboni, *Docente di Italiano L2*



In questa sezione della rubrica, si offre ai lettori una selezione di percorsi di lettura di siti Web<sup>2</sup> collegati ai contributi ospitati principalmente nelle sezioni «Riflessioni» ed «Esperienze/Attività» e più in generale all'argomento trattato nella Rivista.

### 1. Didattica a distanza e *gamification*

Il progetto *AppInventory*, sviluppato nel laboratorio di ricerca SASWEB dell'Università di Udine, mette a disposizione un catalogo digitale e multimediale di applicazioni pensato per insegnanti che vogliono innovare le loro pratiche didattiche.

<http://appinventory.uniud.it/>

*Quizizz* è un *software* utile allo svolgimento di test, sfruttabile nelle sessioni didattiche in sincrono e a cui è possibile accedere anche da dispositivi mobili. I *feedback* e le risposte esatte possono essere visualizzati subito dopo la risposta sui dispositivi degli studenti.

<https://quizizz.com>

*Deck.Toys* è un *software* per creare lezioni interattive, graficamente molto ben curato. Pensato per la didattica basata sulla *gamification*, consente il tracciamento dei progressi in tempo reale. Oltre

l'inserimento di *slide*, questionari, immagini, video e attività ludiche (p. es. puzzle, *memory game*, *flashcard*), consente di sviluppare percorsi didattici in forma di *escape room* tramite il superamento di prove e ottenimento di chiavi.

<https://deck.toys/>

*Classcraft* è una applicazione Web creata per la somministrazione di attività in un ambiente classe virtuale che assume le fattezze di un gioco di ruolo online. Creato con lo scopo di promuovere la collaborazione tra studenti per mezzo della creazione di squadre e competizioni, consente di articolare il percorso didattico in forma di superamento di tappe, livelli da acquisire, *badge* da ottenere. Non è ancora disponibile in italiano.

<https://www.classcraft.com/>

Il contributo di G. Uluy e A. Dogan, *Pre-service Teachers' Practices towards Digital Game Design for Technology Integration into Science Classrooms*, («Universal Journal of Educational Research», 4(10), 2016: 2483-2498) evidenzia la funzione del gioco nell'acquisizione di conoscenze e abilità attraverso l'integrazione di tecnologie al processo di apprendi-

1 Hanno collaborato a questo numero di «Risorse in Rete» Vanessa Foscoli e Hillary Sciacca (Università per Stranieri di Siena).

2 L'ultimo accesso alle risorse individuate è avvenuto il 31.01.2021.

mento.

<https://tinyurl.com/y23lu6n3>

L'articolo di J. F. Figueroa Flores, *Using Gamification to Enhance Second Language Learning* («Digital Education Review», 27, 2015: 32-54), tratta delle applicazioni dei principi della *gamification* nell'acquisizione di una L2 attraverso l'integrazione della tecnologia nella didattica.

<https://bit.ly/2KgcAMW>

## 2. Didattica a distanza e social network nell'educazione linguistica dei migranti

L'articolo di E. Cotroneo, *E-learning 2.0 Per apprendere e insegnare l'italiano l2: i social network, facebook e le tecniche didattiche* («Italica Wratislaviensia», 4, 2013: 37-57), si sofferma sulle teorie dell'apprendimento che possono giustificare il ricorso all'uso dei social network nelle classi di lingua e cultura italiana.

<https://bit.ly/3aIKSZJ>

In quest'altro contributo di E. Cotroneo, *Social Networking Practices: Initial Experimentation in Italian as a Second Language Courses for Erasmus Students* («TD Tecnologie Didattiche», 20 (1), 2012: 44-47), disponibile anche in italiano e con una ricca bibliografia, sono esemplificate alcune modalità specifiche di utilizzo di un social network per l'insegnamento dell'Italiano L2.

<https://bit.ly/2J18ck5>

Il lavoro di F. Ruggeri, *L'uso dei social network per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera* (2019, Tesi di dottorato, Universidad Complutense de Madrid), che verifica come e in che misura il ricorso a Facebook possa apportare elementi utili allo sviluppo della

competenza comunicativa in studenti di italiano LS.

<https://bit.ly/38hQbXk>

## 3. Didattica a distanza e approccio collaborativo

Sullo studio dei MOOC per la trasmissione delle lingue si segnala l'articolo di R. Chacón-Beltrán, *The Role of MOOCs in the Learning of Languages: Lessons From a Beginners' English Course* («Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras», 28, 2017: 23-35).

<https://bit.ly/2YpteNA> ([www.semanticscholar.org](http://www.semanticscholar.org))

Il contributo di A. Farhan AbuSeileek, *The Effect of Computer-Assisted Cooperative Learning Methods and Group Size on the EFL Learners' Achievement in Communication Skills* («Computer & Education», 58(1), 2012: 231-239), esamina gli effetti dell'apprendimento cooperativo nella didattica online dell'inglese LS, commisurandone gli effetti positivi in termini di rafforzamento dell'identità e di riduzione dello stress precedentemente rilevato nell'insegnamento in presenza.

<https://bit.ly/3ncYOYE> ([www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com))

Il contributo di M. Wessner e H. Pfister, *Points of Cooperation: Integrating Cooperative Learning into Web-Based Courses* (in H. U. Hoppe, H. Ogata, A. Soller (a cura di), *The Role of Technology In CSCL*, Berlin-New York, Springer, 2007: 21-46), illustra varie metodologie e tipologie di attività legate all'apprendimento cooperativo in contesti virtuali.

<https://bit.ly/38cpZyH> ([www.semanticscholar.org](http://www.semanticscholar.org))

Nel *conference paper* di T. Staubitz, T. Pfeiffer *et al.*, *Collaborative Learning in a MOOC Environment* (2015), si analizzano varie piattaforme di MOOC al fine raffrontarne gli strumenti collaborativi utilizzati per promuovere la collaborazione tra gli utenti.

<https://bit.ly/3bdDPmp> ([www.researchgate.net](http://www.researchgate.net))

Il contributo di G. Trentin, *Apprendimento collaborativo in rete e didattica universitaria: aspetti gestionali e ricadute educative* (in M. Delfino, S. Manca e D. Persico (a cura di), *Apprendimento online: proposte metodologiche*, Milano, Guerini Editore, 2006: 125-142) è dedicato alla collaborazione tra apprendenti che interagiscono online.

<https://bit.ly/3rUHxHt> ([www.researchgate.net](http://www.researchgate.net))

Nel più recente contributo di G. Trentin, *Instructional Design e Didattica in Rete* (in I. Fratter, E. Jafrancesco (a cura di), *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC*, Aracne, 2014: 57-81), si forniscono utili indicazioni sugli elementi chiave sulla progettazione per la gestione e l'organizzazione della didattica online.

<https://bit.ly/3rS1ePU> ([www.researchgate.net](http://www.researchgate.net))

#### 4. Didattica a distanza ed educazione letteraria nella classe di Italiano L2

Presentiamo due *webinar* di S. Consolazione sulla formazione Italiano L2/LS, che Ornimi Editions rende disponibili nel suo canale YouTube.

<https://www.youtube.com/channel/UC97yPHilfXg1mMluXXkeTYA>

Nel primo *webinar*, «Didattica a distanza:

esperienze e idee», emergono le problematiche di natura tecnologica relative alla trasposizione in ambito digitale delle tradizionali lezioni in presenza.

<https://youtu.be/YT1uu9FxeU>

Nel secondo, «Parole, parole, parole», mediante esempi attività didattiche in ambito DaD, l'autrice si concentra sullo sviluppo della competenza lessicale con riferimento al contesto del *mobile learning* (*m-learning*).

<https://youtu.be/-u0c0JcfnFA>

Il contributo di G. Favata, *Educazione linguistica e letteraria nella classe di Italiano come lingua seconda: il testo letterario per l'apprendimento linguistico degli alunni parlanti non nativi* («Gentes», 3(3), 2016: 137-143), sottolinea l'importanza dell'insegnamento della letteratura italiana nella classe di Italiano L2 per favorire l'arricchimento linguistico-culturale negli studenti e una certa apertura mentale.

<https://bit.ly/35ps4FN> ([www.unistrapg.it](http://www.unistrapg.it))

Il recente articolo di C. Spaliviero, *Proposta di un metodo ermeneutico e relazionale per la didattica della letteratura. I risultati di un'indagine sulla letteratura italiana* («Italiano LinguaDue», 12(1), 2020: 648-668), è il risultato di una sperimentazione metodologica sull'insegnamento della letteratura nelle classi di italiano L1, L2 e LS.

<https://bit.ly/2MoP6FS> (<https://riviste.unimi.it>)

Il testo curato da P. Balboni, *Educazione letteraria e nuove tecnologie* (2008) invita a una riflessione sulla didattica della letteratura supportata dalle nuove tecnologie digitali: fruizione del testo ed elaborazione di approcci educativi.

<https://core.ac.uk/download/pdf/41101207.pdf>

Il webinar di P. Balboni, *Come analizzare un testo letterario partendo da una canzone* (21/10/2020), sulla lettura di un testo letterario e l'individuazione delle forme metriche, stilistiche e retoriche, prende spunto dal testo di una canzone, per stimolare la motivazione degli studenti nella fase di primo contatto.

<https://edilingua.adobeconnect.com/phkpy3lvcn79/>

«Danteonline» è un sito curato dal comitato scientifico della Società Dantesca Italiana, dedicato alla figura di Dante, alla sua biografia e alle sue opere. La risorsa

può essere un utile punto di riferimento per la progettazione di attività o unità didattiche volte a incrementare la consapevolezza socioculturale nello studente di italiano L2.

<https://www.danteonline.it/opere/index.php>

Si segnala *700Dante*, il portale realizzato per celebrare Dante, la sua opera, la sua storia e la sua città, a 700 anni dalla sua morte. Utile per essere aggiornati sui numerosi eventi culturali in programma nell'anno 2021.

<https://www.700dantefirenze.it/le-celebrazioni/>

# Promemoria

A cura di  
Elisabetta Jafrancesco  
*Università di Firenze*



In questo numero della Rivista, potrete consultare, come di consueto, una selezione aggiornata di università e centri universitari, con i relativi indirizzi elettronici<sup>1</sup>, che si occupano di tematiche di interesse per quanti si occupano di Italiano L2, proponendo attività di vario genere: percorsi formativi, seminari, riviste.

## Centri e università impegnati nell'Italiano L2/LS

### 1. Università «Ca' Foscari» di Venezia Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL)

Il Centro si occupa di ricerca nei settori della dell'educazione linguistica, della politica linguistica, dell'insegnamento dell'Italiano L1, L2 e LS, delle lingue straniere e classiche, della comunicazione interculturale e della didattica della letteratura. Il Centro svolge attività di ricerca sull'acquisizione e sull'insegnamento linguistico, di formazione/aggiornamento dei docenti di italiano L2, di glottodidattica in generale. Il Centro è strutturato in Laboratori: Italiano Lingua Seconda e straniera (ITALS), Didattica delle Lingue Straniere (LADILS), Comunicazione Interculturale e Didattica (LABCOM), Didattica dell'Intercomprensione Romanza (DICROM). Il Centro cura la pubblicazione della rivista «EL.LE». Come le Università per

Stranieri di Siena e di Perugia, offre percorsi formativi di vario livello. In particolare, il Master di I livello in «Didattica e promozione della lingua e della cultura italiane a stranieri ITALS», mira a formare profili professionali specifici per la promozione e l'insegnamento di lingua e cultura italiana a stranieri. Il Master universitario di II livello in «Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri» (ITALS 2), intende qualificare sul piano glottodidattico, fornire conoscenze approfondite nel campo della formazione, sviluppare competenze in nuovi ruoli che richiedono conoscenze e competenze di tipo organizzativo e progettuale.

<https://www.unive.it/pag/16976>

### 2. Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere, Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche (OTPL), Servizio Linguistico di Ateneo

L'Università offre il Master in «Didattica dell'italiano L2», che mira ad approfondire conoscenze specialistiche in ambito culturale, linguistico e glottodidattico e di

<sup>1</sup> L'ultimo accesso ai siti Internet presenti in questa sezione della Rivista è avvenuto il 19.01.2021.

fornire le competenze professionali richieste dalla nuova classe di concorso per l'insegnamento della «Lingua italiana per discendenti di lingua straniera» (A23).

<https://bit.ly/2Bd6atg> (<https://www.unicatt.it/>)

### 3. Università degli Studi di Bergamo Centro di Italiano per Stranieri (CIS)

Il CIS fa parte del Centro Competenza Lingue (CCL) – un centro, quest'ultimo, che fornisce servizi per l'apprendimento delle lingue straniere – e svolge attività di ricerca, di formazione e di didattica dell'Italiano L2. Il Centro organizza inoltre un convegno-seminario biennale con la pubblicazione degli Atti con Guerra Edizioni di Perugia.

<https://bit.ly/2Ww7b7m> (<http://www.unibg.it>)

### 4. Università degli Studi di Macerata

L'Università propone il Master di I livello in «Didattica dell'italiano L2/LS in prospettiva interculturale» di durata annuale, a distanza e in presenza. Il Master intende formare professionisti dell'ambito educativo specializzati nella didattica dell'Italiano L2/LS a stranieri e nella facilitazione linguistico-culturale in enti pubblici e privati, sia in Italia che all'estero.

<https://bit.ly/2Wx90AD> (<http://www.unimc.it>)

### 5. Università degli Studi di Milano «La Statale». Dipartimento di Studi Letterari, Filologici e Linguistici

L'Università offre il Master di I livello «Promozione e insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri» (PROMOITALS), che mira a formare vari profili professionali

che operano in questo settore sia in Italia che all'estero. Il Master cura la pubblicazione della rivista «Italiano LinguaDue»<sup>2</sup>.

<https://bit.ly/3fJC6od> (<http://www.unimi.it>)

### 6. Università degli Studi di Napoli «L'Orientale». Centro Linguistico di Ateneo Università L'Orientale (CLAOR)

L'Università propone il Master di II livello in «Didattica dell'Italiano L2» di durata annuale. Il Master si articola in attività formative in aula, in laboratorio e online e intende formare la figura professionale dell'insegnante di Italiano L2 che opera in vari contesti formativi. Il Master è tra i titoli di specializzazione riconosciuti per l'accesso alla classe di insegnamento A23.

<https://bit.ly/3fHo06Q> (<http://www.unior.it>)

### 7. Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo». Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali (DISCUI)

L'Università offre il Master di I livello «Insegnare italiano a stranieri: scuola, università, impresa», che mira a formare figure professionali specializzate nell'insegnamento dell'italiano L2, con particolare attenzione alla riflessione interculturale, all'analisi contrastiva dei sistemi linguistici coinvolti nell'apprendimento.

<https://www.uniurb.it/corsi/1755295>

### 8. Università degli Studi di Udine

L'Università offre il Master di I livello «Italiano lingua seconda e interculturalità», di durata annuale, intende offrire un'occasione di specializzazione nell'ambito dell'I-

---

<sup>2</sup> Per il sito Internet della Rivista, cfr. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index>.

taliano L2/LS (apprendenti minori e adulti) in Italia e all'estero, e delle dinamiche interculturali allo scopo di rispondere alle esigenze di vari tipi di professionalità sia in Italia, sia all'estero e alla domanda di lingua e cultura italiana nel mondo.

<https://bit.ly/2DZDhBV> (<http://www.uniud.it>)

## 9. Università degli Studi di Verona.

### Dipartimento di Culture e Civiltà

Il Dipartimento Culture e Civiltà, in collaborazione con il Centro Linguistico di Ateneo propone, il Master di I livello in «Didattica dell'Italiano come Lingua seconda». Il corso ha durata annuale ed è rivolto in particolar modo agli aspiranti insegnanti della classe di concorso A23.

<https://bit.ly/3fVZPlj> (<http://www.dthesis.univr.it>)

## 10. Università della Calabria

Il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università della Calabria, offre il Master di I livello in «Didattica dell'italiano come L2 (Didactics of Italian as a Second Language)». Il Master si rivolge a quanti operano nel campo dell'insegnamento dell'Italiano L2/LS con diversi profili di apprendenti. Il Master si propone differenti obiettivi, di tipo didattico, formativo e occupazionale, fra cui la formazione specialistica nel settore dell'Italiano a stranieri, rilevante sul piano sociale, scientifico e occupazionale.

<https://bit.ly/2ZJwkNy> (<https://www.unical.it/portale/>)

## 11. Università per Stranieri di Perugia

L'Università svolge attività di ricerca in vari settori scientifici e disciplinari riguardanti la lingua italiana, la linguistica, la glottologia ecc. e, come il CRDL dell'Università

«Ca' Foscari» di Venezia e l'Università per Stranieri di Siena, offre percorsi formativi di vario livello. Per la verifica e la valutazione delle competenze linguistico-comunicative, si vedano le attività del Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche (CVCL).

Il Master di I livello in «Didattica dell'italiano come lingua/cultura straniera (LS) e seconda (L2)», mira a sviluppare conoscenze teoriche e abilità operative volte a specializzare nell'insegnamento dell'italiano L2 e a formare personale docente, di qualsiasi area disciplinare, negli ambiti dell'interculturalità e dell'insegnamento dell'italiano lingua non materna.

<https://www.unistrapg.it>

## 12. Università per Stranieri di Siena

L'Università svolge attività di ricerca nel campo degli studi linguistici, glottodidattici, filologici, letterari italiani nelle varie strutture preposte e, come il CRDL dell'Università «Ca' Foscari» di Venezia e l'Università per Stranieri di Perugia, offre percorsi formativi di vario livello. Per la verifica e la valutazione delle competenze linguistico-comunicative, si vedano le attività del Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS). Il Master di I livello «DITALS», intende fornire competenze teoriche e operative di vario genere, necessarie a quanti insegnano a stranieri.

Il Master di I livello in «Didattica della lingua e della letteratura italiana», riservato a quanti risiedono all'estero ed erogato dal Consorzio ICoN per le università socie, mira a garantire un migliore inserimento nel mondo del lavoro all'estero. Il Master di I livello «Vini italiani e i mercati mondiali», in collaborazione con Scuola Sant'Anna, Università di Pisa e Associazione Italia-

na Sommelier, mira a formare una figura professionale con conoscenze del settore viticolo-enologico. Il Master di II livello «E-learning per l'insegnamento dell'italiano a stranieri-ELIAS» mira alla formazione

professionale dei docenti di italiano L2, con particolari competenze nell'ambito della didattica a distanza.

<https://www.unistrasi.it/home.asp>

## Scopri sul nostro sito tutte le risorse extra online.

materiali didattici supplementari



accesso libero e gratuito



pdf scaricabili e stampabili



attività extra interattive



per tutti gli insegnanti e studenti  
d'italiano nel mondo!



# LinguaInAzione

ILSA Italiano L2 in classe

Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'Italiano LS/L2

*prossimo appuntamento maggio 2021!*

**ornimi**  
EDITIONS

Lontou 8, 106 81 Atene  
+30 210 3300073  
info@ornimieditions.com  
www.ornimieditions.com

