LCM
Lingue Culture Mediazioni
Languages Cultures Mediation

10 (2023)
1

"A Terrible Beauty Is Born": Opportunities and New Perspectives for Online Teaching and Assessment

"Nasce una terribile bellezza": opportunità e nuove prospettive per la didattica e la valutazione online

Edited by
Franca Poppi and Josef Schmied

Editorial
"A Terrible Beauty Is Born": Opportunities and New Perspectives for Online Teaching and Assessment 5
Franca Poppi and Josef Schmied

A Comparison between EFL Writing Errors in Computer-Based and Paper-Based Assignments 17
Paola-Maria Caleffi

Students' Voices from the Pandemic: The Use of Modal and Semi-Modal Verbs for Expressing Subjectivity in a Local Academic Learner Corpus 45
Emanuela Tenca

Il ruolo della funzione 'Feedback' nelle attività di Moodle 69
Alessandra Pettinelli e Dalila Rauch

Apprendimento digitale dell'italiano L2. Un approccio ludico 99
Silvia Gilardoni e Alessandra Cerizza

Buone pratiche per la didattica digitale dell'italiano L2 121
Marialuisa Sepe

Valutazione e nuove tecnologie nell'ambito del Progetto Marco Polo - Turandot 139
Dimo Dimov e Mara Mutti

Spazi di apprendimento virtuali per la didattica della lingua tedesca 161
Antonella Catone

Un salto nel mondo digitale. Un progetto condiviso e multimediale per l'apprendimento della lingua tedesca 185
Carla Christiany e Julia Heumann

Emergency Remote Teaching: Student Responses to Intensive versus Extensive Course Modalities during the Pandemic 203
Michael Joseph Ennis, Dietmar Unterkofler, and Elena Bonetto

Online ELT during the Covid-19 Pandemic: A Case Study on Students' Perspectives 231
Ilaria Iori

Authors 257

Un salto nel mondo digitale

Un progetto condiviso e multimediale per l'apprendimento della lingua tedesca

Carla Christiany e Julia Heumann

Alma Mater Studiorum Università di Bologna

DOI: https://doi.org/10.7358/lcm-2023-001-chhe

Abstract

A Leap into the Digital World: A Shared, Multimedia Project in German Language Acquisition

The German saying "jumping into cold water" means that you find yourself in a new situation with no forewarning. Being thrown into the digital universe by the pandemic was similar, but after taking the first few steps and looking for new ideas and useful tools, we discovered various interactive tools which made online lessons more creative. This article illustrates the design, planning and realization of a collective project in 2020 at the University of Bologna Language Centre, using the application Bookcreator. The proposed assignment is part of the traditional curriculum in A1 German courses: learning how to present oneself to others. Transferring the assignment from paper to an online context enriched the whole task and allowed the participants to use a combination of different media. This method stimulated digital storytelling, the narration by means of digital tools, and resulted in the creation of an e-book. This project shows that digital tools can be used not only to convey linguistic notions, but also to increase motivation, autonomy and creativity in experimenting with language.

Parole chiave: insegnamento delle lingue straniere; insegnamento del tedesco; libro digitale; storytelling digitale; strumenti didattici online.

Keywords: digital storytelling; e-book; foreign language teaching; German language teaching; online teaching tools.

1. Introduzione

Come scegliere i metodi e gli strumenti didattici adeguati al periodo della pandemia – che richiedeva una didattica parzialmente a distanza – per coinvolgere e motivare gli studenti? Nella fase di ideazione del progetto presentato in questo articolo è stato fondamentale scambiarsi idee con i colleghi e cercare mezzi didattici e forme di condivisione che rendessero le lezioni interessanti, stimolanti ed efficaci. Già poco tempo dopo la difficile fase iniziale della pandemia, si potevano trovare innumerevoli strumenti digitali per l'insegnamento.

In un piccolo studio del 2020 dell'Università Johannes Gutenberg di Mainz (Grein 2021a, 49-72), ad esempio, è stato descritto come lezioni virtuali possano essere migliorate qualitativamente e portate avanti efficacemente grazie all'uso mirato di nuove applicazioni educative. I sei principi elencati in questo studio (riflessione, modificazione, comunicazione, moltiplicazione, creazione, collaborazione) (*ibid.*, 51-52) hanno avuto la funzione di linea guida per il progetto qui descritto.

Per l'insegnamento delle lingue straniere la tecnologia è sicuramente utile, ma deve basarsi su un solido fondamento didattico e un'adeguata progettazione dei percorsi. "Ciò che non potrà mai essere sostituito è l'insegnante, il cui ruolo muta e si evolve: da esperto in cattedra a regista capace di guidare e facilitare i processi di apprendimento per lo sviluppo di competenze ed abilità degli allievi" (Laghigna 2021). Partendo dal principio didattico secondo cui l'obiettivo di apprendimento deve guidare la scelta dei media (Huventdik 2011, 37) abbiamo adottato lo strumento Bookcreator nei quattro corsi per principiante assoluto (livello A1). Questi corsi si svolgevano al Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università di Bologna con un numero variabile da dieci fino a venti studenti provenienti da vari corsi di studio. Bookcreator è un'applicazione educativa per la creazione di libri digitali utilizzabile da vari dispositivi elettronici (PC e smartphone) a patto di utilizzare il browser Chrome capace di sfruttare a pieno tutte le sue funzioni. La scelta era motivata dall'obiettivo di apprendimento: la presentazione di sé stessi utilizzando le nozioni linguistiche finora apprese arricchendola dei sei principi sopra citati e spiegandone l'intento didattico agli studenti.

Adattando un semplice compito del libro di testo in adozione a un formato digitale, le presentazioni degli studenti si trasformavano in racconti di sé stessi che si servono di materiale video, audio (la propria voce registrata), memes, immagini e altre forme creative.

Dopo un breve inquadramento teorico e la descrizione dei metodi didattici su cui si basa il progetto, vengono esposti la sua pianificazione, l'implementazione e i risultati ottenuti.

2. Alcune considerazioni sulle teorie glottodidattiche

I principi dell'approccio comunicativo e dell'orientamento all'azione costituiscono lo sfondo didattico del progetto qui presentato, mettendo entrambi al centro lo studente con le sue esigenze individuali. Soprattutto durante la pandemia si è visto quanto sia fondamentale considerare i presupposti e le condizioni di ognuno rispetto all'apprendimento. In quel periodo mancavano molti degli elementi sociali e comunicativi di cui disponiamo in una situazione di insegnamento convenzionale. Quindi, per la pianificazione delle lezioni di tedesco era necessario individuare delle strategie che colmassero queste mancanze. Uno sguardo sugli approcci didattici degli ultimi tempi (approccio comunicativo e orientamento all'azione) ci ha permesso di individuare metodi e modelli adatti e promettenti per questo scopo, in particolare il *project-based language learning* e lo *storytelling*.

2.1. *Project-based language learning*

L'insegnamento delle lingue straniere, in generale, dovrebbe rispondere alle necessità di una determinata società e un determinato momento (nel nostro caso studenti di lingua nel periodo pandemico). Nel concetto di competenza comunicativa (Hymes 1972) si sottolinea il fatto che per parlare una lingua, non è sufficiente la conoscenza di vocaboli e di strutture, ma si deve saper usare la lingua in modo appropriato in rapporto al contesto comunicativo. Il nostro contesto comunicativo durante la pandemia si era limitato notevolmente. Perciò sembrava proficuo definire un contesto virtuale all'interno del quale si potessero svolgere attività comunicative in forma digitale. Questi spazi virtuali al contempo diventavano un ambiente di scambio tra pari, dove l'insegnante si trasformava in un facilitatore (Scrivener 2011, 25), una specie di organizzatore delle attività linguistiche, mentre lo studente occupava il ruolo del responsabile per il proprio processo d'apprendimento. Sulla base di queste condizioni di insegnamento e apprendimento, è stato naturale che l'attività di appren-

dimento stessa venisse messa in primo piano. In modo del tutto automatico, è stato così soddisfatto un prerequisito necessario per l'insegnamento basato su progetti. Il nostro approccio era quindi quasi classico (Dewey [1938] 1997, 17-19): un compito del libro di testo serviva come punto di partenza, ma veniva trasformato in un progetto che gli studenti dovevano elaborare in un contesto pratico e rilevante per loro nella realtà. Si tratta di compiti menzionati anche nel *Quadro comune europeo di riferimento alle lingua* (QCER) che, in genere, hanno una certa somiglianza con l'uso della lingua in una situazione di vita reale e che portano lo studente, attraverso l'attivazione di opportune strategie, ad eseguire dei compiti linguistici ed extralinguistici, in determinati contesti (come nel nostro caso presentare sé stessi) (Consiglio d'Europa 2002, 26-27). Le istruzioni fornite servivano come supporto per il processo di risoluzione dei problemi, che si svolgeva individualmente ed era caratterizzato da strategie molto personali. Gli studenti hanno ricercato e composto informazioni in modo indipendente e in interazione con altri, hanno risolto questioni che erano personalmente significative per loro e hanno preso numerose decisioni linguistiche durante questi processi. Il feedback reciproco tra pari e l'assistenza continua dei docenti sono stati la cornice di supporto per la realizzazione del progetto. La pianificazione e l'attuazione del progetto differiscono dalla descrizione del project-based language learning di Blumfeld solo per il fatto che la realizzazione è avvenuta in forma digitale:

> Project-based learning is a comprehensive perspective focused on teaching by engaging students in investigation. Within this framework, students pursue solutions to nontrivial problems by asking and refining questions, debating ideas, making predictions, designing plans and/or experiments, collecting and analyzing data, drawing conclusions, communicating their ideas and findings to others, asking new questions, and creating artifacts. (1991, 371)

Perché un libro digitale per il nostro progetto? Un libro raccoglie storie come quelle dei nostri studenti che attraverso lo storytelling hanno avuto occasione di parlare di sé stessi e di conoscersi meglio, aspetti particolarmente preziosi considerando il clima anonimo che si respirava soprattutto all'interno dei corsi online.

2.2. *Lo storytelling nella didattica*

Nella didattica lo storytelling risponde "alla fondamentale esigenza di condividere le proprie esperienze [...] facendo del racconto e del raccontare lo strumento per lo sviluppo dinamico e dialogico" (Marini 2015). Creare situazioni che producono dei racconti è diventato ancora più proficuo nel periodo della pandemia, mentre l'isolamento degli studenti – dietro lo schermo o dietro la mascherina – è andato sempre più aumentando. Di fronte al sovraccarico informativo gli studenti hanno "l'esigenza di dominare l'informazione orientandosi e rendendola utilizzabile per un uso personale e conoscitivo" (*ibid.*).

Utilizzare un'applicazione semplice permette anche a persone non esperte di creare materiali online e di condividere così aspetti della propria vita: "Le attività di digital storytelling in classe si inseriscono nella logica dei percorsi di apprendimento *student-centred*. L'allievo diviene protagonista del proprio processo di apprendimento e può mettere a frutto le proprie conoscenze e competenze" (Laghigna 2017, 29). Il compito della presentazione nel Bookcreator propone un contesto autentico per la produzione scritta, in cui l'obiettivo è la rappresentazione di sé stessi. Il testo scritto, che parte dall'esigenza di comunicare qualcosa di personale, viene così trasferito in un quadro fittizio considerato che il prodotto finale, il libro digitale, può essere considerato una forma artistica e di finzione: la struttura narrativa costituisce un racconto (di sé stessi) costruito da elementi di vario formato (video, audio, immagini, testi, mappe).

Il libro digitale creato con Bookcreator costituisce un ambiente in cui "the learners have an opportunity to produce language in a meaningful context" (Whyte 2017, 10). Infatti, il libro elettronico raccoglie le loro storie personali, mettendole una accanto all'altra e rendendole fruibili per tutti in un contesto che favorisce il coinvolgimento reciproco con il contenuto delle storie.

Leggere e ascoltare le storie degli altri studenti incrementa maggiormente l'apprendimento fra pari perché "una storia genera altre storie, secondo il meccanismo della inter-testualità, favorendo lo scambio collaborativo delle conoscenze, il confronto dialogico, lo spirito critico e la ricerca di nuove interpretazioni su un tema" (Marini 2015). In altre parole, questo approccio narrativo favorisce la *network knowledge* (conoscenza connettiva) e la *combinatorial creativity* (creatività combinatoria) (Popova 2011). "L'uso della lingua straniera come veicolo di comunicazione e la rete come strumento di ricerca dei contenuti da sottoporre a successiva

analisi, validazione e rielaborazione critica delle informazioni consente di sviluppare le cosiddette competenze del 21° secolo" (Laghigna 2017, 30). Per questo motivo la collaborazione su un progetto di questo tipo influisce positivamente sulle competenze comunicative e sociali e allo stesso tempo crea l'occasione per potenziare il principio di collaborazione in gruppo.

Figura 1. – Morra e Samantha 2013.

Questo grafico (*Fig. 1*), al quale si è ispirato il nostro progetto, mostra come mettere in pratica le diverse fasi dello storytelling digitale secondo Morra (2013). Il primo passo, quindi, è stato decidere cosa raccontare. Nel nostro caso si trattava di principianti assoluti distribuiti in quattro corsi tra cui due in presenza e due online. L'oggetto della narrazione doveva entrare nel curriculum A1, perciò è stato scelto il classico compito presentare sé stessi. Il progetto si svolgeva in modalità asincrona permettendo a tutti i partecipanti di gestire le varie fasi in completa autonomia e secondo le diverse esigenze individuali.

Al secondo passo si invitavano gli studenti di individuare le informazioni che volevano esporre e di raccogliere materiale autentico e personale in linea con la propria presentazione. Di seguito prendevano appunti e sviluppavano una struttura per la realizzazione del loro contributo all'interno del libro digitale. I passi successivi consistevano nell'arricchimento del testo tramite materiali visivi e la versione audio del testo nonché nella

composizione di tutti gli elementi della presentazione. Per concludere il compito si prevedeva la condivisione sia con i pari sia con i docenti grazie al fatto che il libro digitale fosse accessibile a tutti. Il feedback ricevuto a livello individuale da parte dei docenti intendeva stimolare una riflessione sull'elaborato.

Nella prossima sezione saranno approfonditi i passi sopra citati nella loro concreta attuazione.

3. Ideazione, pianificazione e realizzazione del progetto

Partendo dall'idea iniziale di creare un libro digitale in modo da offrire ad entrambi i gruppi – sia gli studenti in presenza sia quelli a distanza – un simile accesso a materiale condiviso, illustreremo le principali considerazioni didattiche durante il processo di pianificazione e durante la realizzazione del progetto.

3.1. *Ideazione del progetto*

L'intero progetto è nato nell'autunno del 2020 quando il Centro Linguistico d'Ateneo di Bologna tornava a una didattica parzialmente in presenza mantenendo, comunque, una percentuale di corsi online. Sulla base delle nostre riflessioni e scambi di idee durante il lockdown, è emersa la necessità di una formazione nell'ambito della didattica digitale per rendere le nostre lezioni coinvolgenti e interessanti.

Nel primo semestre dell'anno accademico 2020/21 il personale CEL (Collaboratore Esperto Linguistico) ha organizzato una formazione sulla didattica digitale per l'insegnamento delle lingue straniere all'interno del Centro Linguistico d'Ateneo di Bologna. Durante questa formazione sono stati presentati e condivisi vari progetti didattici tra colleghi attraverso degli esempi di best practice con l'obiettivo di sostenerci e motivarci reciprocamente. Il nostro contributo di best practice è stato sviluppare un progetto trasversale (multimediale e condiviso tra quattro corsi): la creazione di un libro digitale prodotto dai corsi A1.

Il punto di partenza per il progetto è stato quello di considerare la situazione non come un limite, ma come un'opportunità per scoprire e mettere in pratica nuove forme di insegnamento.

3.2. *Pianificazione strutturale e didattica*

La prima fase del progetto (ovvero le prime due settimane) è stata caratterizzata dall'individuazione dello strumento Bookcreator, dalla familiarizzazione con esso, dalla riflessione didattica, dalla pianificazione delle tempistiche del progetto e dall'organizzazione e coordinamento fra i quattro insegnanti coinvolti.

La proposta del progetto si estendeva a principianti assoluti frequentanti dei quattro corsi A1 del Centro Linguistico d'Ateneo di Bologna. La tabella seguente (*Tab. 1*) illustra la distribuzione dei partecipanti: tutti corsi facevano uso di didattica sincrona, ma due si svolgevano in presenza e due a distanza. Partivano nell'ottobre del 2020 e si concludevano a gennaio 2021.

Tabella 1.

Gruppe		Modalität
Klasse 1	20	Online
Klasse 2	20	Online
Klasse 3	9	Präsenz
Klasse 4	12	Präsenz

La scelta di Bookcreator come strumento didattico derivava dal fatto che è compatibile sotto molti aspetti con il libro di testo Menschen A1 (Evans, Prude, und Specht 2022) in adozione sia in forma cartacea sia in forma digitale nei corsi A1. Il nostro obiettivo didattico era quello di rendere più interessante e accattivante un compito standard – la presentazione di sé stessi – proposto nel libro di testo e di realizzarlo sia nei corsi online che in quelli in presenza. Il Bookcreator può essere utilizzato in modo asincrono, il che significa che gli studenti possono accedervi individualmente, anche in contemporanea, e progettare in autonomia i rispettivi materiali condividendoli con gli altri. L'uso è intuitivo e permette di utilizzare diversi media (immagini, foto, video, fumetti, emoji, simboli, registrazioni vocali), in modo da poter dare diversi tipi di compiti per praticare non solo la produzione scritta ma anche quella orale.

Nel libro di testo si trovano due compiti: uno di lettura che illustra due esempi per una presentazione di una persona combinato ad un compito di comprensione di lettura (*Fig. 2* a sinistra); uno di produzione scritta in cui si chiede agli studenti di creare un profilo con i propri dati personali (*Fig. 2* a destra). Entrambi fungevano da modello e venivano modificati e trasformati in un'unica consegna (*Fig. 3*) messa a disposizione degli studenti tramite la piattaforma di apprendimento Teams.

Figura 2. – Evans, Prude, und Specht, 23 e 18.

Klassenalbum dei 4 corsi di tedesco A1

al CLA dell'Università degli Studi di Bologna del 1° semestre / AA 2020/21

Tool: bookcreator (https://bookcreator.com)

Riferimenti: Kursbuch MENSCHEN A1 (*Steckbriefe* in Lektion 2, pag. 18, Lesemagazin, *Das bin ich* in Lektion 3, pag. 21)

Compito: presentare se stessi con un testo scritto (e un audio/video), una foto e un disegno / un meme / un'immagine / un fumetto / un collage / una canzone...

Indicazioni dettagliate

1

Leggi e completa il seguente *Steckbrief* con i tuoi dati anagrafici e le informazioni indicate. Volendo potrai anche aggiungere i tuoi interessi personali, hobby, curiosità, ecc.

A1-Kurs	Carla
Vorname	
Nachname	
Herkunft	
Wohnort	
Studienfach	
Alter	
Sprachen	
Hobbys	
...	
...	

Figura 3. – Elaborazione propria.

Queste linee guide spiegavano in dettaglio come gli studenti avrebbero dovuto proseguire per la realizzazione della propria presentazione coprendo i primi sei passi del modello di storytelling digitale secondo Morra. Inoltre, esse venivano commentate in aggiunta dai docenti durante le lezioni. Nello specifico le linee guide riassumevano i dati personali da includere e come strutturarli, i media da integrare e le possibilità di comporre questi materiali. Come si può notare (*Figg. 2-3*) il compito originale del libro di testo è stato modificato solo leggermente cambiando la modalità di esercizio da cartaceo a digitale e arricchendolo soprattutto con un compito di produzione orale, cioè l'integrazione di una registrazione vocale del testo scritto.

Grazie alla gestione facile e intuitiva del libro digitale, non è stato necessario fornire molti dettagli tecnici agli studenti. Al contrario, l'utilizzo dell'applicazione Bookcreator, le cui funzionalità assomigliano ai vari strumenti digitali già conosciuti dai giovani, ha spinto gli studenti a lavorare quasi interamente in autonomia.

Per rendere il compito più chiaro e concreto, tutti gli insegnanti coinvolti hanno caricato un esempio personale direttamente sul libro digitale (*Fig. 4*), riducendo così la soglia di inibizione degli apprendenti e mostrandosi partecipi al progetto. Ad ogni corso e insegnante è stato assegnato un colore, per facilitare l'identificazione con il proprio gruppo.

3.3. *Realizzazione del progetto*

Dopo l'impostazione generale del progetto tramite il libro di testo e le linee guide su Teams, si è passati alla realizzazione del compito. Per mettere gli studenti in condizione di affrontare tale compito, si è partiti fornendo loro gli strumenti linguistici necessari quali il lessico inerente (famiglia, professione, tempo libero, interessi personali), le espressioni e le strutture richieste dalla situazione comunicativa in questione. Una volta completata la presentazione in forma scritta, agli studenti è stato richiesto di leggere il testo ad alta voce registrandosi e caricando il file audio sul libro digitale. Non sono state date altre indicazioni riguardo alla modalità di presentazione, lasciando massima libertà agli studenti per l'esecuzione del compito. Questo approccio è sembrato appropriato perché rendeva giustizia ai diversi tipi di apprendenti (Vester 1975) lasciando spazio alle loro rispettive preferenze nell'elaborazione del compito. Per esempio, l'apprendente di tipo uditivo poteva concentrarsi sulla composizione dei testi audio, quello di tipo visivo sull'uso creativo delle immagini.

La *Figura 4* mostra il processo di trasformazione del compito dalla carta al virtuale.

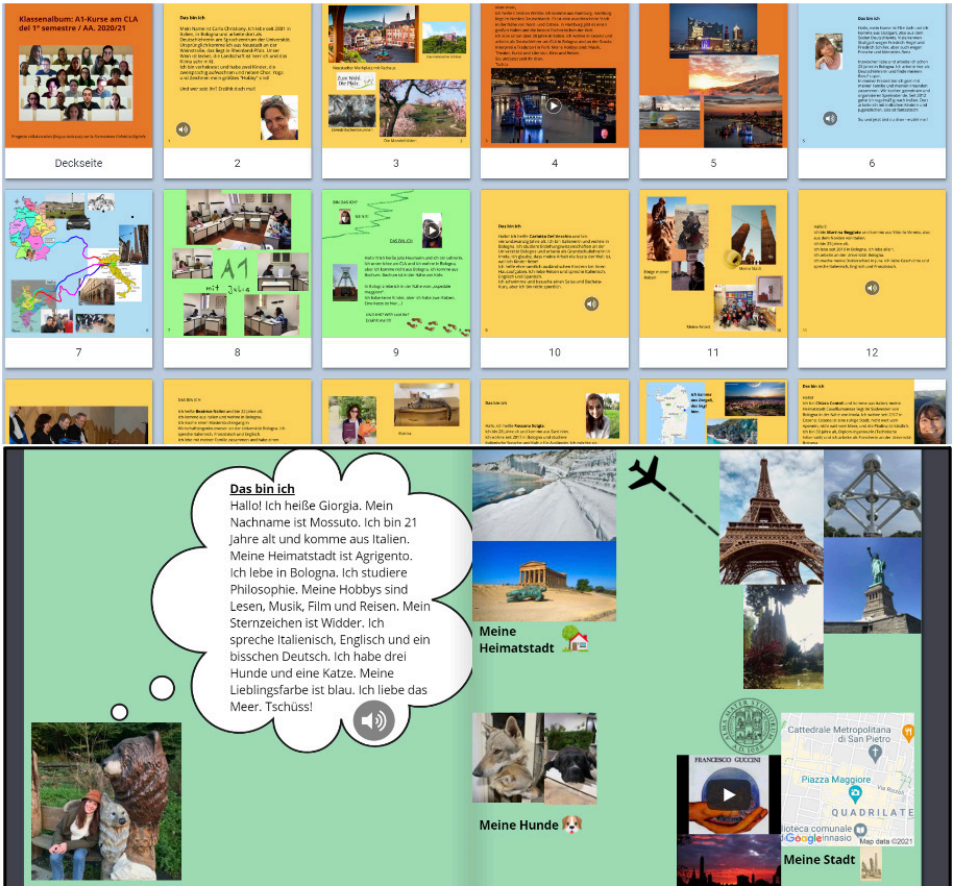

Figura 4. – Elaborazione propria.

Sulla base degli esempi dei quattro docenti (pagine 2-9 del libro digitale), gli studenti hanno realizzato ciascuno una doppia pagina con i loro contributi individuali. I contributi dei partecipanti di un corso sono stati collocati uno dietro l'altro e i quattro corsi si distinguevano per il colore. Al termine del progetto, il libro digitale comprendeva un totale di 125 pagine.

La particolarità del progetto consisteva nella possibilità di un accesso individuale e/o collettivo in qualsiasi momento, consentendo agli studenti di guardare anche le presentazioni degli altri. Pertanto, il confronto poteva servire come fonte d'ispirazione e motivazione. Il tempo di apprendimento individuale e l'elaborazione creativa del proprio compito potevano essere gestiti in autonomia. Inoltre, le presentazioni potevano essere modificate per tutta la durata del progetto, ovvero per un periodo di tre settimane.

Dopo aver caricato le loro presentazioni sul libro digitale, gli studenti hanno ricevuto un feedback periodico e continuativo dall'inizio dell'attività fino al prodotto finale. La correzione individuale degli errori nella stesura del testo scritto avveniva tramite email oppure direttamente nel libro digitale, mentre i commenti sulla parte orale della registrazione e sulla pronuncia venivano spediti tramite whatsapp. Il feedback permetteva agli studenti di riflettere, revisionare e correggere i propri errori. La scelta di questa modalità di feedback era motivata anche da alcune considerazioni descritte molto bene da Whyte:

> When students receive feedback, it is easy for them to listen to their recording to check their understanding of the teacher's comments. Without the digital tools used here, learners may have difficulty accepting, understanding, and benefiting from feedback on a past oral performance. Public oral feedback in class may damage confidence, while written feedback without access to the performance can be difficult to interpret and act on. (2017, 11)

Per quanto riguarda la scrittura, l'aiuto consisteva nel rispondere a domande specifiche sul lessico, per esempio rispetto a espressioni o termini italiani che non hanno una corrispondenza diretta in tedesco, soprattutto in caso di differenze interculturali (come per esempio la terminologia professionale). Anche gli errori in relazione alla grammatica e alla sintassi erano oggetto di momenti di confronto tra docente e studente. Per quanto riguarda le registrazioni, gli studenti sono stati assistiti nella pronuncia, anche nella fluidità e nell'intonazione. Il focus è stato posto sulla correzione dei principali errori e sulle imprecisioni della pronuncia più ricorrenti (la r vocale, la h aspirata ecc.). L'uso di un rapido feedback tramite messaggi vocali si è rivelato essenziale, ma anche la comunicazione via e-mail, sulla piattaforma condivisa o direttamente nel libro digitale.

4. Valutazione e prospettive

La valutazione del progetto viene effettuata da un punto di vista pratico, motivazionale, socio-comunicativo e didattico, arricchita dalla prospettiva di ulteriori possibili campi di applicazione.

4.1. *Valutazione*

Nel complesso, il progetto può essere valutato molto positivamente, poiché tutti gli studenti dei quattro corsi, senza eccezione e indipendentemente dalla modalità di insegnamento (online o in presenza), hanno partecipato con grande impegno e consegnando contributi sostanziosi e molto creativi. Al termine del progetto, il libro del corso conteneva 125 pagine e rappresentava una ricca documentazione dei vari progressi nell'apprendimento della lingua tedesca.

Per quanto riguarda gli aspetti pratici, il beneficio per gli studenti consiste nella possibilità di applicare al meglio le forme di espressione verbali e non verbali, grazie all'uso intuitivo e semplice dello strumento Bookcreator. Il beneficio per gli insegnanti risulta essere un carico di lavoro gestibile, grazie alle considerazioni preliminari sulla modalità di feedback e correzione.

Anche rispetto agli aspetti motivazionali e socio-comunicativi si poteva notare un sostanzioso beneficio. La motivazione è caratterizzato dal fatto che l'apprendente sperimenta stati emotivi positivi e attribuisce un'elevata importanza soggettiva all'apprendimento della lingua. Inoltre, l'apprendimento della lingua straniera è facilitato anche da un ambiente in cui l'apprendimento può avvenire senza coercizione (Zander und Heidig 2020, 397). Il notevole coinvolgimento in un'attività impostata come project-based learning e il conseguente incremento delle variabili motivazionali si è riflesso nei contributi degli studenti che sono risultati di una qualità inaspettatamente alta. Abbiamo costatato che, spesso, il risultato andava oltre alle nostre aspettative e abbiamo ricondotto tale beneficio al fatto che l'attività stimolava non solo la parte cognitiva, ma anche quella affettiva, come osserva anche Whyte: "Conversely, activities typically thought beyond learners' capabilities, such as [...] production tasks requiring spontaneous interaction, can actually prove to be within the reach of these same learners, when appropriate scaffolding is offered, and demands for accuracy relaxed" (2014, 46). Registrando la propria voce, gli studenti non solo si sono esercitati nella pronuncia e nell'into-

nazione, ma sono stati anche incentivati ad ascoltare gli audio degli altri. Registrare e ascoltare testi autentici è più motivante perché più personale (Bondarenko 2015, 36). Le forme di espressione non verbali (immagini, disegni auto-creati, video, memes ecc.) servono ad aumentare l'attrattività delle presentazioni e la motivazione degli studenti. Se le immagini contengono persone, oggetti o azioni del testo, si crea un accesso più emotivo a ciò che viene rappresentato (Ersch 2021, 20-21). In generale, le presentazioni sono risultate molto più creative e personalizzate rispetto a qualsiasi compito tradizionale nel quale l'elaborazione del proprio profilo non viene collocata in un contesto collettivo. La cooperazione tra i corsi, inoltre, non solo ha incrementato la motivazione e la comunicazione tra gli studenti, ma anche tra i colleghi.

Infine, si valutano gli aspetti didattici più rilevanti. Per un processo di apprendimento progressivo era fondamentale che gli studenti potessero vedere i contributi degli altri compagni nel libro digitale. A differenza di un compito scritto individualmente a casa, il confronto con gli altri non ha solo facilitato la stesura del testo, ma ha anche incoraggiato l'ispirazione reciproca. Questa modalità ha aumentato significativamente l'esigenza degli studenti di spingersi oltre il livello linguistico raggiunto fino a quel momento, stimolando la disponibilità a mettersi in gioco e a sperimentare con le strutture linguistiche. Nell'elaborazione delle presentazioni sono state potenziate le quattro competenze linguistiche: ascolto, lettura, scrittura e parlato. Il linguaggio usato risultava più naturale e appropriato al contesto del compito, come afferma anche Whyte: "Comparing these stories with other kinds of student presentation recorded at home, it is clear they correspond more closely to naturally occurring speech" (2017, 10). Inoltre, il progetto ha sviluppato la capacità degli studenti di lavorare autonomamente e ha consentito loro di svolgere il compito ad un ritmo di apprendimento individuale. Grazie a questo progetto trasversale e al processo creativo collettivo, gli studenti hanno potuto conoscersi meglio sin dall'inizio del semestre, potenziando il senso di appartenenza al gruppo, considerando il periodo pandemico, durante il quale tutti si trovavano isolati e distaccati dalla comunità universitaria. Un aspetto fondamentale, soprattutto per i corsi in presenza, è stata la possibilità di presentarsi inserendo foto ritratti e di guardare le foto degli altri studenti, finalmente senza le obbligatorie mascherine.

In conclusione, un prodotto finale digitale come questo libro del corso permette sia una revisione cognitiva del proprio progresso di apprendimento sia un accesso affettivo alle esperienze condivise (Drumm und Mehler 2015, 47). Il formato che ha stimolato lo storytelling, ovve-

ro la narrazione di sé, ha favorito i processi di apprendimento nei quali gli studenti costruiscono la conoscenza in modo significativo, attraverso uno sviluppo dinamico e dialogico, riflettendo sui contenuti. In aggiunta, ha stimolato lo scambio collaborativo delle conoscenze, creando qualcosa di condiviso, attraverso il meccanismo dell'intertestualità (Grein 2021b, 20).

4.2. *Prospettive*

Al di là del prodotto finale, si aprono molte possibilità per ulteriori applicazioni didattiche. Dopo il completamento del libro, ad esempio, si potrebbe creare un quiz con domande personalizzate che potrebbe invogliare gli studenti ad approfondire i contributi degli altri partecipanti del corso.

Si potrebbero, inoltre, proporre molte altre attività da sviluppare, in aggiunta a questo progetto: ad esempio interviste, attività con domande di approfondimento (ad esempio partendo dagli interessi comuni), scambi con i partecipanti dell'altro gruppo, con classi di italiano (di un ateneo tedesco o di un'università in Germania) o tra studenti Erasmus di lingua tedesca, attività negli quali gli studenti potrebbero correggersi e sostenersi a vicenda.

Il progetto è stato continuato nei semestri successivi ed è diventato una parte integrante del programma di tutti i colleghi coinvolti nei corsi A1. I libri digitali, oltre ad essere usati per creare un album di classe, possono fungere da contenitore per altri progetti di storytelling o per altre forme di scrittura collettiva e collaborativa. Infatti, il libro digitale si presta anche per altri corsi di diversi livelli linguistici (dall'A1 al B2), poiché i compiti su tutti gli argomenti e/o il semplice adattamento di un compito preso da un libro di testo tradizionale possono essere trasformati rapidamente in un formato digitale. Secondo studi accademici, infatti, gli insegnanti prediligono strumenti digitali facili da usare e da integrare nella quotidianità dell'insegnamento (Kopcha 2010, 175). In conclusione, il libro digitale può essere utilizzato in classe come un prezioso strumento educativo, anche in tempi diversi della pandemia.

Riferimenti bibliografici

Blumfeld, Phyllis C., Elliot Soloway, Ronald W. Marx, Joseph S. Krajcik, Mark Guzdial, and Annemarie Palincsar. 1991. "Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning". *Educational Psychologist* 26 (3-4): 369-398.

Bondarenko, Elena. 2015. "DiU – Digitale Unterrichten". *Fremdsprache Deutsch* 53: 35-39. [19/04/2023]. https://docplayer.org/54108393-Deutsch-zeitschrift-fuer-die-praxis-des-deutschunterrichts.html

Consiglio d'Europa. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.

Dewey, John. (1938) 1997. *Education and Experience*. New York: Touchstone.

Drumm, Sandra, und Stefanie Mehler. 2015. "Portfolio Einsatz im Unterricht. Warum digital, wenn es auch auf Papier geht?". *Fremdsprache Deutsch* 53: 46-51. [19/04/2023]. https://docplayer.org/54108393-Deutsch-zeitschrift-fuer-die-praxis-des-deutschunterrichts.html

Ersch, Christina Maria. 2021. "Interkulturelle Bildwahrnehmung im multimedialen DaF-Unterricht". In *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen*, Bd. 4, herausgegeben von Christina Maria Ersch und Marion Grein, 17-34. Berlin: Frank & Timme Gmbh Verlag für wissenschaftliche Literatur.

Evans, Sandra, Angela Prude, und Franz Specht. 2022. *Menschen. Deutsch als Fremdsprache A1. Kursbuch.* München: Hueber Verlag.

Grein, Marion. 2021a. "Evaluation der unterschiedlichen virtuellen Sprachkursformen". In *Evaluieren und Prüfen in Daf/ Daz*, Bd. 2, herausgegeben von Christina Maria Ersch, 49-72. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.

Grein, Marion. 2021b. "Digitales Lernen. DaF-Studium vs. Sprachkurse". *Herausforderung Digitalisierung. Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive*, herausgegeben von Dennis Strömsdörfer (Tagungsband), 18-31. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.

Huvendiek, Volker. 2011. "Didaktische Modelle". In *Leitfaden. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*, herausgegeben von Gislinde Bovet und Volker Huvendiek, 35-69. Berlin: Cornelsen Verlag.

Hymes, Dell Hathaway. 1972. "On Communicative Competence". In *Sociolinguistics*, edited by John Bernard Pride and Janet Holmes, 269-293. Harmondsworth: Penguin.

Kopcha, Theodore J. 2010. "A System-Based Approach to Technology Integration Using Mentoring and Communities of Practice". *Education Tech Research Dev* 58: 175-190. [19/04/2023]. https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-008-9095-4

Laghigna, Anna. 2017. "Apprendimento attivo e creativo con lo storytelling". *Bricks* 2: 28-35. [18/04/2023]. https://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2017/08/06-Laghigna.pdf

Laghigna, Anna. 2021 *Narrare Digitale. Perché il Digital Storytelling a scuola?* [18/04/2023]. https://narrare-digitale.jimdofree.com/strumenti-ed-approfondimenti/

Marini, Gianfranco. 2015. "Digital Storytelling. Cos'è, come utilizzarlo nella didattica, con quali strumenti si realizza". *Magazine Insegnanti 2.0*. [18/04/2023]. https://insegnantiduepuntozero.wordpress.com/2015/02/18/digital-storytelling-cose-come-utilizzarlo-nella-didattica-con-quali-strumenti-si-realizza/

Morra, Samanta. 2013. "8 Steps to Great Digital Storytelling". *Edtechteacher*. [13/04/2023]. https://edtechteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic/

Popova, Maria. 2011. "Network Knowledge and Combinatorial Creativity". *The Marginalian*. [19/04/2023]. www.themarginalian.org/2011/08/01/networked-knowledge-combinatorial-creativity/

Scrivener, Jim. 2011. *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: Macmillan Books for Teachers.

Vester, Frederic. 1975. *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns im Stich?* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Whyte, Shona. 2014. "Digital Pencil Sharpening Technology Integrationand Language Learning Autonomy". *EL.LE* 3 (1): 31-53.

Whyte, Shona. 2017. "Digital Tools for Interactive Teaching in Languages with Technology". *ITILT Mini-Guide*: 3-23. [18/04/2023]. https://shonawhyte.files.wordpress.com/2017/10/2_tools.pdf

Zander, Steffi, und Heidig Steffi. 2020. "Motivationsdesign bei der Konzeption multimedialer Lernumgebungen". In *Handbuch Bildungstechnologie*, herausgegeben von Helmut Niegemann und Armin Weinberger, 393-415. Berlin: Springer.

Copyright (©) 2023 Carla Christiany, Julia Heumann
Editorial format and graphical layout: copyright (©) LED Edizioni Universitarie

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives – 4.0 International License

How to cite this paper:
Christiany, Carla, e Julia Heumann. 2023. "Un salto nel mondo digitale. Un progetto condiviso e multimediale per l'apprendimento della lingua tedesca". *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation – LCM* 10 (1): 185-201. DOI: https://doi.org/10.7358/lcm-2023-001-chhe