



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 5
for Online Teaching and Assessment
Franca Poppi and Josef Schmied

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

Students’ Voices from the Pandemic: The Use of Modal 45
and Semi-Modal Verbs for Expressing Subjectivity in a Local
Academic Learner Corpus
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 <i>Dimo Dimov e Mara Mutti</i> | 139 |
| Spazi di apprendimento virtuali per la didattica della lingua tedesca <i>Antonella Catone</i> | 161 |
| Un salto nel mondo digitale. Un progetto condiviso e multimediale per l'apprendimento della lingua tedesca <i>Carla Christiany e Julia Heumann</i> | 185 |
| Emergency Remote Teaching: Student Responses to Intensive versus Extensive Course Modalities during the Pandemic <i>Michael Joseph Ennis, Dietmar Unterkofler, and Elena Bonetto</i> | 203 |
| Online ELT during the Covid-19 Pandemic: A Case Study on Students' Perspectives <i>Ilaria Iori</i> | 231 |
| Authors | 257 |

Buone pratiche per la didattica digitale dell'italiano L2

Marialuisa Sepe

Università degli Studi della Basilicata

DOI: <https://doi.org/10.7358/lcm-2023-001-sepm>

ABSTRACT

Best Practices for the Digital Teaching of Italian L2

The following research showcases the activities carried out at the University Language Centre (CLA) of the University of Basilicata for teaching Italian as L2. The experience gathered at the Language Centre contributed to developing an efficient language teaching methodology, specifically modulated on the students' needs and profiles, which also included the online mode of delivery. Such a tool can be of help both to improve the teaching and learning of Italian L2 and consolidate key skills in academic and professional contexts.

Parole chiave: apprendimento autonomo; apprendimento in rete; buone pratiche; competenze chiave; tecnologia glottodidattica.

Keywords: autonomous learning; best practices; e-learning; key skills; language teaching technology.

1. INTRODUZIONE

Questo contributo si avvale delle ricerche svolte in ambito metodologico e finalizzate alla costruzione di un modello didattico per l'insegnamento dell'italiano L2 in modalità online attraverso la mediazione delle tecnologie, elaborato per il Livello basico (A) e per il Livello indipendente (B), secondo i livelli del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, e rivolto agli studenti Erasmus Incoming. Tale modello è stato progettato e sperimentato presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi della Basilicata (d'ora in poi CLA), contri-

buendo a implementare le attività di ricerca e formative da esso previste per:

- la realizzazione di materiali multimediali a supporto dell'italiano L2 per specifici gruppi di utenti;
- l'individuazione e la definizione di linee guida metodologiche per lo sviluppo di corsi di italiano L2 in modalità online.

Senza qui proporre unità di apprendimento, si riporta una tabella in cui sono state identificate e sintetizzate le linee guida usate per l'elaborazione del modello precedentemente citato, punti di riferimento flessibili che, soprattutto con gli strumenti digitali, si sono rivelati fondamentali per la gestione dei contesti e delle interazioni comunicative tra gli studenti (*Tab. 1*).

Tabella 1. – Le linee guida del modello.

| LINEE GUIDA | Rappresentano le scelte teorico-operative messe in atto durante la sperimentazione didattica sulla base dell'analisi delle tipologie di apprendenti, delle motivazioni e dei bisogni linguistici. |
|---|---|
| 1. Obiettivi diversificati a seconda del livello di partenza | I risultati devono attestare un grado di capacità comunicativa raggiunto e adeguato a specifici contesti non soltanto di studio, ma anche sociali e professionali. |
| 2. Contenuti del livello | I moduli, strutturati secondo le caratteristiche dei profili di competenza, sono progettati prendendo in considerazione le strutture morfosintattiche a livello ricettivo e produttivo; la pragmatica e gli usi della lingua; il lessico ¹ . |
| 3. Metodologia | Si prendono in esame gli strumenti metodologici per misurare e valutare la competenza nell'italiano L2 studiato e la loro applicazione. |
| 4. <i>Cooperative learning</i> Gruppi omogenei per livelli | Tutti gli studenti apportano lo stesso contributo, ma diversi risultano i compiti a loro assegnati. |

Per quanto riguarda l'articolazione interna del contributo, si segnala che nella sezione 2 si illustreranno le caratteristiche delle classi virtuali, composte da studenti stranieri, presso i laboratori linguistici del CLA lucano; le pratiche didattiche a distanza, in modalità sincrona e asincrona, usate nei percorsi di studio strutturati online; il ruolo del docente, all'interno del gruppo-classe, sceneggiatore di esperienze didattiche attivamente vissute dagli studenti. Nelle sezioni tre e quattro si passerà

¹ Cf. Barni *et al.* 2009.

alla descrizione degli approcci metodologici e dell'impiego di diverse applicazioni adottati nell'*e-learning*² in un'ottica di "classe capovolta". In conclusione, nelle sezioni cinque e sei, si presenteranno i primi risultati della sperimentazione didattica messa in atto nelle classi virtuali di italiano L2 del CLA e, sulla base dei dati qualitativi³ presi in esame, si procederà con riflessioni conclusive sulle finalità e sugli obiettivi dei percorsi di studio svolti e sull'importanza dell'educazione ai *media* che, usati durante il processo formativo, hanno permesso una partecipazione attiva e globale degli studenti alle esperienze didattiche proposte.

2. LE CARATTERISTICHE DELLA CLASSE ONLINE DI ITALIANO L2

Il CLA dell'Università degli Studi della Basilicata è impegnato in attività di ricerca didattica innovativa per promuovere l'internazionalizzazione dell'Ateneo e del territorio, facendo della ricerca applicata uno strumento prezioso per migliorare la propria didattica e raccogliere le sfide che vengono oggi proposte da una nuova utenza sempre più ampia e diversificata. Inoltre, il connubio tra ricerca applicata e sperimentazione glottodidattica incentrata sull'uso delle tecnologie digitali rappresenta attualmente per il CLA un terreno operativo privilegiato, per rispondere a mutate esigenze storico-sociali e formative di un Ateneo che si sviluppa sui due poli di Potenza e Matera, distanti tra loro circa cento chilometri⁴.

A partire dall'anno accademico 2021/22, sono state coinvolte nella sperimentazione didattica in atto classi virtuali composte da studenti stranieri in mobilità presso l'Università degli Studi della Basilicata. Per quanto riguarda la competenza linguistico-comunicativa degli studenti in arrivo, la maggior parte di essi si è collocata al Livello basico (A) e, una stretta minoranza, al Livello indipendente (B) del *Quadro comune*

² Il CLA, sin dalla sua fondazione, ha avuto un forte interesse verso la rete e l'innovazione tecnologica: la maggior parte delle attività didattiche del Centro è stata generalmente realizzata attraverso il supporto di applicazioni informatiche. Elemento importante nelle attività del CLA è la piattaforma progettata per la didattica a distanza delle lingue: l'ambiente Opclà.

³ Si è preferito effettuare un'analisi qualitativa piuttosto che quantitativa perché ciò ha permesso una maggiore comprensione delle caratteristiche di risposta individuale, fondamentale in percorsi rivolti a studenti stranieri di provenienza eterogenea. Cf. Semeraro 2014 e Salvini 2015.

⁴ Cf. Rossi 2019, 11-16.

europeo di riferimento per le lingue. Negli ultimi anni poi non si sono registrati casi di studenti in possesso del Livello competente (C).

Dalle indagini svolte sono emersi i seguenti dati: si fa riferimento a studenti adulti mediamente scolarizzati che sono in Italia per frequentare, nello specifico, corsi di laurea e corsi di dottorato e la prima area di motivazione riguarda soprattutto il buon esito degli studi intrapresi. Inoltre, la capacità di gestire la comunicazione in italiano L2 rappresenta per gli studenti stranieri un elemento fondamentale in grado di ottimizzare le azioni e le fasi del progetto formativo in Italia. Pertanto, da parte dei soggetti apprendenti, è stato necessario acquisire specifiche competenze da mettere in campo in ambito non soltanto linguistico ma anche sociale e accademico come, ad esempio, sapersi muovere ed essere in grado di gestire relazioni sociali nel contesto universitario.

Si è cercato di adoperare nuovi strumenti tecnologici per promuovere il lavoro cooperativo e, di conseguenza, incentivare la motivazione ad apprendere la L2 attraverso:

- l'opportunità fornita ai fruitori del corso di lavorare seguendo il proprio ritmo di apprendimento;
- la disponibilità continua di ampie risorse online;
- la possibilità offerta agli utenti del corso di esplorare diversi metodi di apprendimento della lingua.

Questi gli obiettivi didattici progettati (Sensini 2021, 94) e illustrati qui di seguito.

- Stimolare la collaborazione tra gli studenti e utilizzare il lavoro di gruppo: risulta utile ricorrere a metodologie di lavoro di tipo cooperativo (*cooperative learning* e *peer tutoring*) per facilitare lo scambio di competenze.
- Favorire una riflessione metacognitiva per guidare ogni studente a individuare il proprio stile di apprendimento e il metodo di studio più efficace (di grande utilità risulta l'impiego di strumenti di autovalutazione ed elementi facilitatori per favorire l'apprendimento, già precedentemente menzionati, cioè *cooperative learning* e *peer tutoring*).
- Usare diversi canali sensoriali per promuovere la valorizzazione della comunicazione e dei diversi stili di apprendimento (visivo/verbale; visivo/non verbale; uditivo; cinestetico): è fondamentale, da parte del docente, l'utilizzo di varie strategie di insegnamento e di schemi, immagini e video, insieme alla proposta di attività concrete, per facilitare l'apprendimento.
- Incentivare la motivazione ad apprendere la L2 in quanto le emozioni giocano un ruolo fondamentale nell'apprendimento (rafforzare l'auto-

stima di ogni studente, evidenziare i progressi compiuti e la consapevolezza delle proprie capacità individuali).

- Utilizzare la tecnologia come risorsa: la possibilità di predisporre nuovi strumenti tecnologici può essere un modo per facilitare l'attenzione e favorire la comprensione.

Le nuove tecnologie svolgono un ruolo molto importante nella classe virtuale di italiano L2 in quanto favoriscono un tipo di apprendimento personalizzato, autonomo e collaborativo. A questo proposito, proprio gli strumenti tecnologici, aumentando le possibilità di contatto interpersonale, cambiano le modalità stesse della comunicazione. Internet, ad esempio, rappresenta uno dei mezzi più utilizzati nelle pratiche educative del CLA, con specifiche peculiarità, e si configura come una rete di contenuti organizzati in forma multimediale (immagini, suoni, parole e animazioni) che, rispetto ad altri *media*, si presenta all'apprendente in forma ipertestuale e dunque interattiva. Pertanto, una parte delle attività didattiche messe in atto intende coinvolgere gli studenti in un percorso formativo che possa valorizzare anche la creatività individuale e di gruppo in modo da introdurli contemporaneamente all'uso critico degli strumenti e delle possibilità offerte dalla rete. Inoltre, in questo tipo di ambiente, si verifica poi, da parte dell'apprendente, un coinvolgimento che rappresenta un presupposto fondamentale per un utilizzo pratico delle conoscenze e delle competenze, acquisite con l'apprendimento in rete, nel contesto di vita reale.

Si è utilizzato la *suite* Google for Education perché viene normalmente usata presso l'Università degli Studi della Basilicata nelle attività didattiche online. Inoltre, essa risulta utile per la creazione di classi virtuali con le quali condividere documenti, usare materiali didattici e gli strumenti online di Google.

2.1. *Pratiche didattiche a distanza sincrone e asincrone*

Alla luce degli aspetti evidenziati, due coppie di termini opposti si rivelano di grande utilità per descrivere la progettazione dei percorsi di studio svolti nella classe virtuale di italiano L2: sincrone/asincrono.

Nella didattica a distanza in modalità sincrona l'interazione si svolge in tempo reale: gli studenti partecipano a un incontro contemporaneamente a prescindere dal luogo. Nella formazione a distanza asincrona, invece, non ci sono vincoli spazio-temporali: lo studente si ritrova a operare offline in uno spazio di lavoro chiuso in cui può accedere quando vuole per svolgere le attività didattiche da consegnare, però, nelle sca-

denze prestabilite dal docente. La lezione asincrona prevede la partecipazione attiva e un certo grado di autonomia dello studente che sceglie come procedere: può rivedere più volte i materiali multimediali, e ragionare su di essi, oppure dedicarsi ad approfondimenti su eventuali dettagli della lezione che reputa molto interessanti.

La modalità di formazione online sincrona ha offerto i seguenti vantaggi: coinvolgimento e partecipazione del gruppo classe, differenti spiegazioni da parte del docente (grazie all'interazione con e tra gli studenti); spazi dedicati alla lezione per chiarimenti e approfondimenti (grazie al *feedback* e alle domande degli studenti). Invece, tra i vantaggi offerti dalla modalità di formazione asincrona si annoverano la flessibilità e il rispetto dei tempi di apprendimento individuale che, nel caso di studenti provenienti da aree linguistiche molto distanti tra loro, rappresentano un'opportunità importante affinché ognuno di loro possa rispettare i tempi di progressione previsti. Bisogna, però, considerare anche un aspetto: il protrarsi dell'esperienza formativa online può determinare delle criticità.

Gli svantaggi emersi durante gli incontri sincroni sono stati una programmazione e delle tempistiche rigide ma anche degli imprevisti tecnici. Invece, nella partecipazione ad attività didattiche asincrone si è riscontrata una mancanza di interazione e un ritardo, in alcuni studenti, nel rispetto dei tempi di consegna.

I percorsi di studio svolti sono stati strutturati prendendo in considerazione le caratteristiche specifiche del profilo (età, provenienza, conoscenza della L2, settore di studi ecc.). Inoltre, i percorsi in questione sono stati generalmente organizzati tenendo conto del livello di competenza linguistica e, in modo particolare, incentrandosi sui bisogni e sugli interessi degli utenti di riferimento. Pertanto, si è cercato di dare maggiore spazio alla modalità sincrona per le seguenti motivazioni:

- le lezioni in videoconferenza forniscono un contatto diretto tra docente e studenti;
- la lezione sincrona aumenta la motivazione negli studenti ma tale tipo di modalità di lezione deve essere anche ben quantificata poiché 60 minuti di presenza online risultano molto più faticosi e il livello di attenzione diminuisce;
- la preferenza data alla modalità sincrona riguarda anche la specificità delle discipline, in modo particolare, l'insegnamento/apprendimento delle lingue è basato principalmente su approcci e metodi di tipo comunicativo e dunque gran parte delle lezioni è incentrata sulla dimensione orale della lingua, da qui la necessità di avviare discussioni, dibattiti oppure *role-play*;

- basandosi sulla dimensione orale della lingua, l'interazione tra gli studenti del gruppo-classe è l'elemento portante delle lezioni e la modalità sincrona è quella che più simula la classe in presenza.

In relazione ai bisogni degli studenti, si è pensato di sperimentare forme di didattica a distanza integrata e ibrida basate sulla combinazione di modalità di formazione online sincrone e asincrone (Troncarelli 2020, 6-8) in modo da trovare non solo soluzioni ai problemi di apprendimento, ma anche predisporre specifiche attività allo scopo di valorizzare le risorse attentive degli alunni e rendere più motivante e coinvolgente il percorso di studio.

2.2. Il ruolo del docente

Il docente cerca di attivare momenti metacognitivi finalizzati a motivare riflessioni sulle azioni compiute in rete, diventando il mentore che accompagna l'apprendente e gli fornisce indicazioni sulle metodologie da utilizzare nello spazio virtuale. Pertanto, si è privilegiato il lavoro di gruppo proposto dal *cooperative learning* al fine di arrivare a una condivisione di conoscenze, di idee e di produzioni fondamentale per la costruzione di una maggiore intelligenza connettiva attraverso l'uso dei *media*.

A causa della distanza, è risultato importante realizzare un apprendimento esperienziale mediante una costante negoziazione non soltanto cognitiva ma anche linguistica, nell'ottica di un'interazione sicuramente più stimolante grazie alla presenza di vari linguaggi (grafico, visivo, uditivo). L'input auditivo, integrato con quello visuale e con quello testuale (multisensorialità), ha permesso il confronto con la lingua viva, facilitando la comprensione e favorendo l'*intake* e, quindi, l'acquisizione linguistica. Nelle classi virtuali il docente ha assunto un ruolo preciso: sceneggiatore di esperienze didattiche attivamente vissute in prima persona e in grado di mantenere viva l'attenzione degli studenti che diventano il fulcro della didattica.

3. METODOLOGIE E ATTEGGIAMENTI STRATEGICI

Questo scenario di partenza ha fornito gli spunti opportuni per definire gli aspetti fondamentali dell'attività di ricerca che, come già detto precedentemente, è, allo stato attuale, in corso di sperimentazione con lo scopo

di acquisire i primi dati utili relativamente all'uso di metodologie didattiche diverse da quelle usualmente applicate nella quotidianità universitaria, perché potenziate dall'inserimento della tecnologia dell'informazione e della comunicazione (*Information and Communication Technology – ICT*), nei contesti accademici di riferimento presenti nell'Ateneo lucano.

L'obiettivo è stato quello di dare maggiore spazio alle metodologie cooperative e costruttiviste, in cui la mediazione sociale, la negoziazione e la condivisione delle scoperte giocano un ruolo fondamentale⁵. La realizzazione degli interventi didattici dovrebbe favorire l'interazione tra pari che può concretizzarsi soltanto all'interno di un gruppo-classe. Pertanto, è risultato necessario proporre un progetto formativo a gruppi di destinatari che, assimilabili per bisogni linguistici e motivazioni, si sono differenziati, tuttavia, per i contesti di apprendimento⁶. A questo proposito, l'importanza riconosciuta ai fattori interni dell'apprendente e ai vari tipi di intelligenze spostano l'attenzione sulla progettazione di attività didattiche diversificate (bimodalità del cervello) per soddisfare i bisogni delle diverse tipologie di apprendenti.

L'attenzione generale sulla didattica a distanza e sulla digitalizzazione dell'università deve anche portare a pensare a modi più efficaci di trasmettere i contenuti. Passando ora a parlare delle modalità di presentazione dei contenuti di apprendimento, si è optato, anzitutto, per la presentazione dei contenuti durante le lezioni in modalità sincrona, associata ad attività di gruppo guidate dall'insegnante. Inoltre, in base ai principi della "classe capovolta", si è pensato di affidare allo studente i contenuti della lezione, da studiare in autonomia, utilizzando il tempo della lezione in modalità sincrona per discussioni e attività collaborative. A questo proposito, si sono prese in considerazione anche le seguenti strategie inclusive (Sensini 2021, 94-95):

- utilizzo di organizzatori grafici:
 - tabelle per presentare informazioni, ordinare, classificare, confrontare;
 - tabelle KWL (*Know – Want – Learned* / Che cosa so – Che cosa voglio imparare – Che cosa ho imparato) per attivare le conoscenze già acquisite e favorire una riflessione metacognitiva;

⁵ Si consultino, per ulteriori informazioni sull'argomento in questione, Rossi 2014 e La Prova 2015.

⁶ "La mobilità degli studenti universitari è da considerarsi un fattore su cui far leva per sostenere lo sviluppo di società plurilingui e multiculturali e, con riferimento alle esigenze del singolo, una importante risorsa per la crescita personale e l'ampliamento dello spazio linguistico, nonché un aspetto facilitante per un futuro inserimento professionale nel mondo del lavoro" (La Grassa 2012, 3-4).

- anticipatori grafici per focalizzare l'attenzione sui nodi fondamentali dell'argomento che si andrà ad affrontare;
- mappe concettuali e mappe mentali;
- valorizzazione di esperienze di apprendimento di tipo cooperativo (lavoro in gruppo) e induttivo (imparare facendo):
 - *cooperative learning*;
 - *peer education* e *peer tutoring* (tutoraggio tra pari);
 - *role-playing*;
 - apprendimento per scoperta;
 - *problem solving*.

In questa prospettiva, è diventato indispensabile far diventare, da parte del docente, significativo e motivante il percorso degli apprendimenti, promuovendo l'interesse e, dunque, la giusta attenzione. Pertanto, le metodologie e le strategie didattiche sono state individuate come insieme di scelte per far apprendere in modo potenzialmente più efficace le informazioni al fine di realizzare coerentemente le istanze teoriche già menzionate.

Rilevanti nei percorsi di studio messi in atto sono stati:

- un approccio inclusivo e interculturale (che orienta, ad esempio, verso un ascolto dell'altro e una relativizzazione del proprio punto di vista);
- l'utilizzo di metodi quali l'apprendimento cooperativo e il tutoraggio tra pari, di grande utilità nella relazione tra pari e nel ruolo del docente come facilitatore dell'apprendimento;
- una didattica di ispirazione metacognitiva e metaemotiva che favorisca la consapevolezza e l'autonomia linguistica e operativa dello studente;
- il ricorso alla classe capovolta, per favorire processi attivi di riflessione autonoma o condivisa e di confronto in classe successivo tra gli studenti e un apprendimento metacognitivo dei medesimi che imparano attraverso un impegno attivo, cioè secondo uno stile cinestetico.

Le scelte didattiche fatte hanno avuto l'obiettivo di voler creare il senso di appartenenza, la partecipazione, le interazioni, l'amicizia, anche, per favorire scambi linguistici e culturali reali, caratteristiche proprie dell'ambiente classe inteso come luogo fisico, ma che la didattica online è comunque in grado di assicurare almeno in parte, data la ricchezza e la flessibilità degli strumenti educativi, ossia di tutti quei dispositivi che permettono agli studenti di scoprire, vivere, comprendere l'azione educativa intrapresa nella classe virtuale (libri digitali, tecnologie, siti Internet).

4. LA CLASSE D'ITALIANO L2 IN UN'OTTICA DI "CLASSE CAPOVOLTA"

I termini "insegnamento capovolto", "apprendimento capovolto" o "classe capovolta" si riferiscono a un approccio orientato a soddisfare le esigenze di partecipazione attiva degli studenti ai processi di apprendimento/insegnamento, in cui l'ausilio fornito dalle tecnologie si rivela un valido supporto e, allo stesso tempo, un alleato prezioso⁷. Perché capovolgimento? Nel caso dell'apprendimento dell'italiano L2, gli studenti, a gruppi, elaborano i materiali predisposti dal docente (video, podcast, testi) attraverso lo svolgimento di compiti da effettuare in classe o a casa (esercizi di fissazione, attività di *role-play*, produzione di contenuti). Questi ultimi vengono poi socializzati e condivisi con gli altri gruppi affinché ogni studente contribuisca alla costruzione dei saperi linguistici e culturali, previsti dal percorso di apprendimento, e si appropri di quelli degli altri. Si fa presente che nelle lezioni di italiano L2 si è utilizzato molto il video didattizzato: esso infatti è in grado di catturare l'attenzione grazie alla presenza dell'immagine e, di conseguenza, di consolidare la motivazione degli studenti durante il percorso di apprendimento linguistico⁸.

Più precisamente, per realizzare un apprendimento di tipo capovolto, bisogna progettare con cura e attenzione ogni unità da elaborare, tenendo a mente le seguenti quattro fasi (Sensini 2021, 185) per la costruzione della lezione:

- riscaldamento: una breve lezione introduttiva di "riscaldamento", in cui il docente espone l'argomento e illustra il materiale da assegnare e pubblicare;
- restituzione: spiegato l'argomento, attraverso l'uso dei video, per la comprensione globale dell'input, dopo una veloce verifica finalizzata ad accertare che gli studenti li abbiano visti attivamente, il docente predispone un *brainstorming* in modo da riesaminare e approfondire gli argomenti trattati;
- attivazione: il docente procede con un'attività cooperativa, realizzata sulla base delle caratteristiche specifiche e delle esigenze del gruppo-classe; sarà il compito autentico da realizzare attraverso l'ausilio degli strumenti digitali in modo da favorire un apprendimento più consapevole e autonomo;

⁷ Cf. Caon e Serragiotto 2012; La Grassa e Troncarelli 2016.

⁸ Per la scelta del materiale didattico cf. il seguente indirizzo: <https://italianoperstranieri.loesch.it/>.

- valutazione: è fondamentale esplicitare i criteri da adoperare per aiutare gli studenti a sviluppare la capacità di autovalutazione riflettendo sui progressi fatti, sul proprio modo di apprendere o su eventuali problemi durante lo svolgimento del percorso di studio (elaborazione di schede da compilare in modo autonomo o plenario).

Nel corso degli anni di attività didattica e di ricerca, svolte presso il CLA dell'Università degli Studi della Basilicata, si è studiato come operare didatticamente per contribuire a sviluppare competenze linguistiche appropriate e in rapida progressione, facendo leva anche su stimoli motivazionali positivi, basati su un coinvolgimento attivo. Per questa ragione si è preferito progettare e sperimentare un tipo di insegnamento capovolto, anche in considerazione del fatto che gli studenti interessati sono degli adulti⁹. Questa impostazione metodologica si basa sull'idea che la classe capovolta e la didattica tradizionale sono in un rapporto di caratteri complementare: è stato pertanto fondamentale programmare le singole fasi non perdendo mai di vista gli obiettivi finali del progetto didattico in modo da incentivare l'autonomia e la creatività degli studenti e progettare, se necessario, dei percorsi di apprendimento individualizzato¹⁰.

Si è deciso, dunque, di operare didatticamente in una prospettiva "capovolta" che ha portato la ricerca a una profonda ristrutturazione delle attività ma, all'interno di un percorso di acquisizione, sintesi, analisi e comprensione, gli studi intrapresi si sono orientati verso una valorizzazione dell'uso delle immagini finalizzato alla realizzazione dei materiali didattici destinati all'apprendimento linguistico¹¹. Mollica (*ibid.*) afferma che

fin dai tempi preistorici, l'immagine è stata usata per comunicare un certo contenuto linguistico. Dalle pitture e dai disegni fatti sulle pareti delle caverne, ai geroglifici egiziani e ideogrammi cinesi fino all'uso dei moderni sussidi audiovisivi, l'uomo si è sempre consistentemente basato sulla rap-

⁹ Si consultino, per eventuali approfondimenti sull'argomento in questione, i seguenti riferimenti bibliografici: Biscaro e Maglioni 2014; Cecchinato e Papa 2016.

¹⁰ Bartalesi-Graf afferma che alcuni studi (Oxford and Nyikos 1989) hanno dimostrato che i discenti fanno uso di varie strategie di apprendimento, tenuto conto dei loro obiettivi e delle loro pregresse esperienze, e che l'utilizzo di una varietà di strategie di apprendimento porti al conseguimento di risultati. Ma, nonostante i progressi raggiunti nella ricerca e nella pratica dell'insegnamento della L2, con nessun metodo si è rilevata, alla fine del percorso didattico, la produzione di un certo livello di competenza. Relativamente ai riferimenti bibliografici riguardanti gli argomenti menzionati nella presente nota, cf. Bartalesi-Graf 2016, 59, note *ad locum*.

¹¹ Cf. Mollica 2010, 327-344.

presentazione iconica della realtà. Ciò non ci deve sorprendere affatto poiché la vista è il più forte dei cinque sensi.

Gli psicolinguisti affermano l'importanza dell'uso dell'immagine nel processo di apprendimento linguistico in quanto, oltre a richiamare le varie strutture, contribuisce a sviluppare la memoria eidetica (Morgan and King 1966, 167). L'attività di ricerca si è concentrata in particolare su una strategia incentrata sulla comunicazione: lo "stimolo visivo"¹². Quest'ultimo è stato deliberatamente scelto e preferito, in questa fase, agli altri, per la sua capacità di "comunicare" al di là degli impedimenti linguistici. Esso viene quindi utilizzato per suscitare reazioni orali o scritte secondo l'abilità linguistica che il docente intende sviluppare. I vantaggi derivanti da questa pratica didattica sono notevoli se si pensa, ad esempio, che spesso gli studenti si predispongono negativamente ad attività orali durante la lezione di lingua proprio perché rilevano delle difficoltà negli stimoli ricevuti da poter acquisire solo se si è in possesso di una solida competenza linguistica. Pertanto, lo stimolo visivo proposto consiste in una serie di fotografie catalogate nel seguente modo: umoristiche, descrittive e culturali. Ogni stimolo, adoperato nelle attività elaborate, rappresenta anche uno stimolo di discussione e di composizione a vari livelli linguistici (iniziale, medio, avanzato). A questi ultimi corrispondono gerarchicamente, per ogni fotografia, le seguenti fasi: comprensione visiva, interpretazione personale e libera creatività (Mollica 2010, 329).

5. I PRIMI RISULTATI DELL'ATTIVITÀ DI RICERCA

Si è proceduto alla realizzazione di un percorso formativo, che ha portato gli studenti alla costruzione di una competenza in italiano, realizzando dei percorsi personalizzati: ciò ha permesso, anche in presenza di un input comune, di assegnare compiti differenziati per il singolo studente, di fare una previsione relativamente ai risultati e di applicare criteri di valutazione differenti. Inoltre, durante le attività didattiche, si è sfruttato l'elemento ludico che gioca un ruolo, in termini di metodologia, fondamentale in quanto la ludicità, anzitutto, trasferisce l'attenzione dal

¹² Si definisce stimolo "qualsiasi fenomeno fisiologico o sensoriale a cui un organismo reagisce secondo un modello di comportamento prevedibile" (Mollica 2010, 328).

successo nella sfera linguistica al successo nella sfera del gioco. Ma ciò porta anche a spostare la demotivazione prodotta dal fallimento dalla lingua al gioco¹³. Quest'ultimo, come l'apprendimento significativo, rappresenta un'esperienza complessa e coinvolgente, non soltanto perché è in grado di attivare il soggetto globalmente, ma soprattutto perché “esso permette alla persona anche di apprendere, attraverso la pratica, in modo costante e naturale, accrescendo costantemente le proprie conoscenze e competenze” (Caon 2022, 54). A questo proposito, sono risultate molto utili attività sfidanti come, ad esempio, i *problem solving*; il *feedback*; la riflessione post-esprienziale e la valorizzazione delle conquiste intellettuali e personali/collettive degli studenti. Le attività, inoltre, sono state finalizzate alla produzione di testi, mappe interattive di sintesi¹⁴ e presentazioni in PowerPoint. A questo proposito, si sono utilizzate anche le bacheche virtuali che hanno la seguente validità didattica: i lavori degli studenti possono essere mostrati su tale dispositivo e l'organizzazione visiva dei contenuti favorisce sia lo studio e la memorizzazione sia l'analisi e la rielaborazione dei concetti in modalità cooperativa. Alcuni programmi offrono anche la possibilità di creare delle bacheche virtuali in cui i testi prodotti possono essere ampliati attraverso immagini, audio, video, collegamenti ecc. Si è pensato all'utilizzo di *Padlet*, un muro virtuale dove pubblicare, ed eventualmente condividere sui *social network*, materiali di vario genere come, ad esempio, testi, collegamenti, immagini, audio, mappe, documenti¹⁵.

Inoltre, gli ambienti virtuali sono stati testati e integrati con una sezione concepita per una didattica interattiva soprattutto attraverso la realizzazione di un forum di discussione per valorizzare la dimensione sociale della lingua: porre domande, sollevare dubbi, comunicare curiosità su molti tratti dell'italiano contemporaneo e dare risposte. Par-

¹³ Cf. Balboni 2002, 209-211.

¹⁴ Installando il software gratuito CmapTools (scaricabile al seguente indirizzo: <https://cmaptools.softonic.it/>), è possibile utilizzare le mappe fornite in versione aperta. CmapTools è un programma, completo e molto facile da usare, in grado di creare mappe concettuali utili come strategia di facilitazione per lo studio e l'insegnamento. È stato progettato dall'Institute for Human and Machine cognition della Cornell University of West Florida, basandosi sugli studi di Joseph Novak (2012), che ha condotto importanti studi sui processi di apprendimento e sulla creazione e la rappresentazione della conoscenza. Nello specifico, Novak ha teorizzato che la costruzione di mappe concettuali rappresenta un momento di sintesi nel processo di apprendimento: esse permettono infatti di rappresentare la conoscenza attraverso nodi concettuali e relazioni che, una volta visualizzati in una mappa, risultano più chiari e definiti.

¹⁵ Cf. <https://it.padlet.com/>; tutorial: <https://goo.gl/m10HTV> e <https://goo.gl/76Oc8f>.

ticolare attenzione, pertanto, si è data all'oralità e allo sviluppo del processo di apprendimento della lingua attraverso l'azione che ha permesso all'apprendente di usare la competenza comunicativa, importante per il perseguimento di scopi comunicativi più autentici, ampliando così gli orizzonti del dominio personale, verso quello più socialmente esteso, e migliorando le capacità di interazione con i membri della comunità.

Si è partiti dalla consapevolezza che le tecnologie di condivisione siano in grado di offrire interessanti percorsi di sperimentazione che, come già detto precedentemente, potrebbero portare a nuove soluzioni digitali utili per i processi di apprendimento e per l'efficacia e l'efficienza della didattica, considerando la specificità dei bisogni linguistico-comunicativi per i vari *target group* di potenziali utenti. Si è iniziata, anzitutto, una raccolta di primi dati, ricavati da un campione di piccole dimensioni: presso l'Ateneo lucano la sperimentazione didattica si svolge in contesti di insegnamento privilegiati perché generalmente coinvolgono gruppi di apprendenti decisamente ridotti. A questo proposito, è stato possibile riflettere sull'utilità di dispositivi digitali nei diversi ambienti di apprendimento, aspetto, quest'ultimo, abbastanza complesso a causa del numero di variabili in grado di influenzare l'operato degli studenti in modalità sia individuale sia collaborativa. Nelle pratiche educative messe in atto proprio le specifiche peculiarità degli strumenti tecnologici presenti nelle aule universitarie, dotate di svariati dispositivi come, ad esempio, la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), i PC e/o i tablet utilizzati regolarmente nella didattica, hanno permesso di sperimentare metodi di studio sempre più personalizzati e nuove esperienze di apprendimento finalizzate a soddisfare i bisogni formativi dei singoli destinatari. Lo scopo è stato soprattutto quello di mantenere viva la relazione educativa tra docente e studenti, e tra gli studenti fra loro, in modo da sostenere il desiderio e motivare gli apprendenti attraverso la comunicazione diretta fra gli attori del processo di apprendimento. Oggi gli studenti hanno bisogno di un'interazione immediata e frequente con un contenuto che richiede un ragionamento induttivo. Inoltre, l'interazione si costruisce con risultati progressivi e consiste nella realizzazione di obiettivi e programmi personali da ottenere per mezzo di negoziazioni, manipolazioni e altre strategie comunicative. Ogni studente è diverso dall'altro e ogni classe quindi è differente.

6. CONCLUSIONI

La sperimentazione didattica attuata ha portato al conseguimento dei seguenti risultati:

- miglioramento delle abilità comunicative orali;
- maggiore precisione e rapidità nell'apprendimento grammaticale;
- gestione corretta dell'ortografia e della costruzione della frase;
- avvio ad un uso "spontaneo" della lingua.

Inoltre, i risultati raggiunti si sono rivelati molto importanti per diversificare gli apprendimenti linguistici del gruppo base e di quello indipendente, essendo tutti gli studenti nella stessa classe. Ciò è stato possibile grazie all'uso delle tecnologie utili soprattutto per la diversificazione dei compiti assegnati e, anche in relazione alla complessità linguistica che ha contraddistinto gli apprendimenti dei vari gruppi, per garantire a tutti gli studenti una significativa progressione in termini di risultati finali.

Prendendo in considerazione proprio la risorsa tecnologica, le finalità e gli obiettivi non sono stati soltanto disciplinari ma anche media-educativi, soprattutto nell'uso dei video e delle immagini, e trasversali. Questi ultimi hanno portato al conseguimento di una metacompetenza come quella di imparare a gestire le informazioni provenienti dai *media* o di imparare a discutere e a riflettere non soltanto sui linguaggi digitali ma anche sulle loro conseguenze che, a livello comunicativo, etico e sociale, potrebbero avere sulla persona e sugli altri. L'educazione ai *media* è stata inoltre finalizzata alla crescita e al potenziamento di consapevolezza, conoscenze, abilità, competenze medialie che sono state utilizzate quando i soggetti coinvolti nei processi di apprendimento si sono trovati nella condizione di accedere, analizzare, valutare, produrre, riflettere, promuovendo in questo modo una loro partecipazione attiva alle esperienze didattiche che sono state realizzate. Posti al centro del processo formativo, gli apprendenti sono stati costantemente incoraggiati allo sviluppo di abilità operative, secondo i principi metodologici del *learning by doing*, essendo motivati pertanto a un tipo di apprendimento consapevole, condiviso e spendibile tale da valorizzare decisamente la loro esperienza non soltanto culturale ma anche sociale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni, Paolo. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Barni, Monica, Anna Bandini, Laura Sprugnoli, Silvia Lucarelli, Anna Maria Scaglioso, Beatrice Strambi, Chiara Fusi, e Anna Maria Arruffoli, a cura di. *Linee guida CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera, Università per Stranieri di Siena*. Perugia: Guerra.
- Bartalesi-Graf, Daniela. 2016. “L’insegnamento della lingua e della cultura italiana in corsi ‘blended’ e online”. *Italiano LinguaDue* 2: 54-84.
- Biscaro, Fabio, e Maurizio Maglioni. 2014. *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Caon, Fabio. 2022. *Edulinguistica ludica. Facilitare l’apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari.
- Caon, Fabio, e Graziano Serragiotto, a cura di. 2012. *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*. Torino: UTET.
- Cecchinato, Graziano, e Romina Papa. 2016. *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: UTET.
- Consiglio d’Europa. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford [trad. it. di F. Quartapelle e D. Bertocchi].
- Diadori, Pierangela, Massimo Palermo, e Donatella Troncarelli. 2009. *Manuale di didattica dell’italiano L2*. Perugia: Guerra.
- La Grassa, Matteo. 2012. “Il contributo del Quadro comune europeo di riferimento nella realizzazione di materiali didattici. Un esempio per studenti universitari di livello elementare e indipendente”. *Italiano a stranieri* 14: 3-10.
- La Grassa, Matteo, e Donatella Troncarelli, a cura di. 2016. *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*. Firenze: Bacarelli.
- La Prova, Anna. 2015. *Apprendimento cooperativo in pratica. Proposte operative per attività di gruppo in classe*. Trento: Erickson.
- Mollica, Anthony. 2010. *Ludolinguistica e glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Morgan, Clifford T., and Richard A. King. (1956) 1966. *Introduction to Psychology*. New York: MacGraw-Hill.
- Novak, Joseph D. 2012. *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*. Trento: Erickson.
- Rossi, Enrica. 2019. “I CLA per una moderna glottodidattica. Nuovi approcci, strategie innovative e best practice”. *Linguae & – Rivista di lingue e culture moderne* 18 (1): 11-16.
- Rossi, Stefano. 2014. *Tutti per uno uno per tutti. Il potere formativo della collaborazione*. Molfetta: La Meridiana.

- Salvini, Andrea. 2015. *Percorsi di analisi dei dati qualitativi*. Novara: De Agostini Scuola - UTET Università.
- Semeraro, Raffaella. 2014. "L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione". *Italian Journal of Educational Research* 7: 97-106. [10/03/2023]. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>
- Sensini, Marcello. 2021. *A tutto campo. Strumenti didattici per l'insegnante*. Milano: Mondadori.
- Troncarelli, Donatella. 2020. "Didattica a distanza per l'insegnamento linguistico in modalità sincrona e asincrona". *Italiano a stranieri* 28: 3-8.

Copyright (©) 2023 Marialuisa Sepe

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:

Sepe, Marialuisa. 2023. "Buone pratiche per la didattica digitale dell'italiano L2". *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation – LCM* 10 (1): 121-137. DOI: <https://doi.org/10.7358/lcm-2023-001-sepm>