



Due nuove rubriche

A partire da questo numero

- **Migranti**, un'attenta lettura dei fenomeni migratori e le loro implicazioni glottodidattiche;
- **Angloamericani in Italia**, osservatorio del mondo anglo-americano nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2.

Rivista semestrale  
per l'insegnamento dell'Italiano  
come lingua seconda/straniera

# insegno

Italiano L2 in classe

**ILSA**

Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati

# BECARELLI



## Riflessioni

Docenti editori. Spazi di *co-working* nella progettazione di materiali didattici

G. FALLANI

I MOOCs e l'apprendimento delle lingue online: sfide, prospettive e criticità

M. ROTTA

## Esperienze / Attività

Percorsi di apprendimento in Rete per la formazione linguistica del mediatore interculturale

M. LA GRASSA - D. TRONCARELLI

Sottotitolare con *DotSub.com*. Pratiche di insegnamento-apprendimento collaborativo dell'italiano L2

V. CIOTOLI

Apprendere l'italiano attraverso il *Digital Storytelling*. Un'esperienza al femminile

A. BRICHESE - E. CARRADORI

## Migranti

a cura di FRAGAI, JAFRANCESCO

L'italiano L2 per la cittadinanza: risorse Web per adulti immigrati

E. FRAGAI - E. JAFRANCESCO

L'opinione dei migranti emerge da un innovativo sondaggio internazionale in Rete

N. CHERUBINI

## Angloamericani in Italia

a cura di F. QUERCIOLI

Apprendenti angloamericani in Italia: un profilo in evoluzione

F. QUERCIOLI

«Chiaroscuro»: un esperimento di scrittura collettiva digitale con apprendenti angloamericani

A. BALDINI - S. TWOMEY

## Giochiamo con le parole!

a cura di A. MOLLIKA

## Letti per voi

a cura di M. MAGGINI

## Risorse in Rete

a cura di G. FALLANI

## Promemoria

a cura della REDAZIONE

1  
2014

# indice

<b>Editoriale</b> .....	pag. 8
MASSIMO MAGGINI	
<b>Riflessioni</b>	
Docenti editori. Spazi di <i>co-working</i> nella progettazione di materiali didattici.....	pag. 11
GERARDO FALLANI	
I MOOCs e l'apprendimento delle lingue online: sfide, prospettive e criticità.....	pag. 20
MARIO ROTTA	
<b>Esperienze / Attività</b>	
Percorsi di apprendimento in Rete per la formazione linguistica del mediatore interculturale.....	pag. 31
MATTEO LA GRASSA - DONATELLA TRONCARELLI	
Sottotitolare con <i>DotSub.com</i> . Pratiche di insegnamento/apprendimento collaborativo nell'italiano L2.....	pag. 41
VIVIANA CIOTOLI	
Apprendere l'italiano attraverso il <i>Digital Storytelling</i> . Un'esperienza al femminile.....	pag. 51
ANNALISA BRICHESE - ELENA CARRADORI	
<b>Migranti</b>	
ELEONORA FRAGAI - ELISABETTA JAFRANCESCO	
L'italiano L2 per la cittadinanza: risorse Web per adulti immigrati.....	pag. 60
ELEONORA FRAGAI - ELISABETTA JAFRANCESCO	
L'opinione dei migranti emerge da un innovativo sondaggio internazionale in Rete.....	pag. 77
NICOLETTA CHERUBINI	
<b>Angloamericani in Italia</b>	
FIORENZA QUERCIOLE	
Apprendenti angloamericani in Italia: un profilo in evoluzione.....	pag. 84
FIORENZA QUERCIOLE	
<i>Chiaroscuro</i> : un'esperienza di scrittura collettiva femminile online.....	pag. 91
ANNA BALDINI - SARAH TWOMEY	
<b>Giochiamo con le parole!</b> .....	pag. 105
ANTHONY MOLLICA	
<b>Letti per voi</b> .....	pag. 111
MASSIMO MAGGINI	
<b>Risorse in Rete</b> .....	pag. 116
GERARDO FALLANI	
<b>Promemoria</b> .....	pag. 123
LA REDAZIONE	

Anno 2014 - Numero 1 - ISSN 2283-7841

Siena, 29/07/2014

**Direttore**

Massimo Maggini

**Comitato scientifico**

Elisabetta Jafrancesco  
Massimo Maggini  
Anthony Mollica  
Fiorenza Quercioli  
Donatella Troncarelli

**Coordinamento**

Elisabetta Jafrancesco

**Direttore responsabile**

Gabriella Guaiti

**Redazione**

Anna Baldini  
Claudia Borgioli  
Francesca Carboni  
Nicoletta Cherubini  
Gerardo Fallani  
Elisabetta Jafrancesco  
Laura Lamponi  
Massimo Maggini  
Francesca Peruzzi  
Fiorenza Quercioli

**Responsabile di Redazione ILSA**

Elisabetta Jafrancesco

**Progettazione grafica**

Alessandro Bellucci

**Realizzazione grafica**

Gianni Lorenzoni

**Editore e Proprietario**

Libreria Becarelli snc  
Viale G. Mameli, 14/16 - 53100 Siena (SI)  
Telefono +39 0577.226427  
Mail [info@labecarelli.it](mailto:info@labecarelli.it)  
Anno II Copyright © 2014

Per inviare un contributo scrivere a  
[ilsafir@libero.it](mailto:ilsafir@libero.it) oppure [info@labecarelli.it](mailto:info@labecarelli.it)

Referenze iconografiche: Shutterstock, Wikimedia Commons, Flickr. L'editore si dichiara disponibile a regolare eventuali spettanze derivanti dall'utilizzo di immagini per le quali non è stato possibile reperire la fonte.

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

Hanno collaborato a questo numero della Rivista i seguenti Autori:

**Anna Baldini** insegna Lingua e Letteratura italiana presso l'Istituto «Lorenzo de' Medici» di Firenze, dove è anche coordinatrice del Dipartimento di Italiano. Come formatrice in Italia, Stati Uniti e Canada, si è occupata del tema delle intelligenze multiple e degli stili di apprendimento, della relazione di insegnamento-apprendimento nella classe di L2 e di questioni di genere nell'educazione di studenti angloamericani presenti in Italia all'interno del programma *Study Abroad*. Nel 2008 ha pubblicato con Laura Lamponi *Un racconto di Rodolfo Doni: Immigrato al nord*, nel volume curato da Zangrilli, *Spiritualità e storia nell'opera di Rodolfo Doni* (Firenze, Mario Pagliai Editore). Dal 2013 fa parte della Redazione della rivista «InSegno».

[anna.baldini@lorenzodemedici.it](mailto:anna.baldini@lorenzodemedici.it)

**Annalisa Brichese** è facilitatrice linguistica, formatrice ed esaminatrice CELI di Venezia, dove risiede e lavora. Laureata in Lettere moderne a Venezia ha conseguito il Master ITALS in Didattica e Promozione della lingua e della cultura italiane a stranieri. Lavora come facilitatrice linguistica in corsi d'italiano L2 rivolti a immigrati con debole o assente scolarizzazione, a donne e a ragazzi neoarrivati in contesto scolastico ed extrascolastico. Collabora, come facilitatrice, con l'Università «Ca' Foscari», Laboratorio ITALS e con i Servizi del Comune di Venezia e, come formatrice, con il Laboratorio di Comunicazione interculturale e didattica LAB-COM sempre dell'Università «Ca' Foscari» di Venezia. È inoltre socia e consigliera della Cooperativa Novamedia, che si occupa di facilitazione linguistica e mediazione linguistico-culturale.

[annalisa.brichese@gmail.it](mailto:annalisa.brichese@gmail.it)

**Elena Carradori** è una pedagoga di Venezia, dove risiede e lavora. Laureata in Scienze dell'educazione a Padova ha conseguito un Master come pedagoga esperta in cooperazione internazionale a Bologna e un Master in Didattica e Promozione della lingua e della cultura italiane a stranieri a Venezia. Ha lavorato in Italia e all'estero nel campo dell'educazione interculturale, della cooperazione internazionale, dei diritti umani e della gestione dei conflitti. Negli ultimi anni si è appassionata alla didattica della lingua italiana a stranieri. È impegnata da tempo anche in politica, ricoprendo, da alcuni anni, un incarico amministrativo.

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

**Nicoletta Cherubini** ha insegnato Lingua, Letteratura e Cultura italiana presso vari atenei in Belgio, negli USA e in Italia (Università per Stranieri di Siena, Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Firenze). È stata *Italian Curriculum Consultant* presso il Ministero della Pubblica Istruzione dello Stato di New York, co-fondatrice e presidente di associazioni dedite alla visione interculturale e alla ricerca/sperimentazione didattica, responsabile del Gruppo LEND-Firenze. Dal 1998 ha svolto consulenza didattica, attività di formazione e ricerca sia in *Social and Emotional Learning* (SEL), rivolta a docenti scolastici e loro allievi – curando la comunicazione efficace, il contrasto al bullismo, il sostegno alla genitorialità e l'educazione dell'affettività –, sia formazione in didattica veicolare di Italiano L2 e materie scolastiche. Ricerca e, dal 1994, pubblica in materia di lingue straniere e *Content Based Instruction* nei settori di comunicazione efficace, educazione alla pace, educazione alla salute, sviluppo delle *life skill* nella classe di lingua straniera.

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

**Viviana Ciotoli** si occupa di insegnamento dell'italiano L2 dal 2009. Ha lavorato presso istituzioni pubbliche e nel privato sociale a Roma, in Turchia e in Francia. Dopo la Laurea magistrale in Filologia moderna, ha approfondito la sua formazione in ambito glottodidattico presso l'Università per Stranieri di Siena, con il Master di II livello in E-Learning per l'insegnamento dell'italiano a stranieri. Coltivando l'interesse per l'ambito pedagogico e didattico, ha conseguito anche la Laurea magistrale in Scienze della formazione, con una tesi sulla didattica ludica applicata all'insegnamento della lingua italiana L2/LS. Attualmente lavora come insegnante supplente presso una scuola pubblica romana e in laboratori di alfabetizzazione in italiano L2 per bambini e ragazzi stranieri neoarrivati.

[viviana.ciotoli@gmail.com](mailto:viviana.ciotoli@gmail.com)

**Gerardo Fallani** si occupa, dal 2000, di formazione a distanza e del trattamento di testi per il Web. Laureatosi con una tesi di Filosofia del linguaggio nel 2003, si è poi orientato verso il processo di acquisizione delle lingue e la didattica delle L2. Dopo il diploma di specializzazione in Nuove tecnologie nella didattica della lingua italiana a stranieri, presso l'Università per Stranieri di Siena, ha potuto unire i suoi due ambiti di interesse in un progetto volto alla creazione di un *social network* a carattere professionale che realizzasse materiali per l'educazione linguistica. Attualmente sta studiando alla Scuola di Dottorato di ricerca in Linguistica e Didattica della lingua italiana a stranieri (XXVII ciclo).

[g.fallani@gmail.com](mailto:g.fallani@gmail.com)

**Eleonora Fragai**, laureata in Lettere classiche (Università di Firenze) e in Insegnamento della lingua italiana a Stranieri (Università per Stranieri di Siena), si occupa di apprendimento/insegnamento dell'Italiano L2 come docente e formatrice di formatori. Collabora da anni con l'Università per Stranieri di Siena come valutatrice degli esami di certificazione CILS, collaboratrice ed esperta linguistica per studenti inseriti nei progetti di mobilità internazionale e *tutor* online per il Master DITALS di I livello. Ha condotto attività di ricerca, dedicandosi, in particolare, alla valutazione della competenza linguistico-comunicativa in Italiano L2 di bambini e adolescenti figli di immigrati in Italia. È autrice e co-autrice di pubblicazioni scientifiche sulla didattica della lingua italiana a stranieri e di materiali e manuali didattici, in formato cartaceo ed elettronico, per diversi profili di pubblici di italiano L2.

[eleonora.fragai@alice.it](mailto:eleonora.fragai@alice.it)

**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 collaboratrice ed esperta linguistica di italiano all'Università di Firenze e ha collaborato/collabora da anni con l'Università per Stranieri di Siena (p. es. Centro DITALS) e con l'Università di Padova. Svolge attività di ricerca, occupandosi principalmente di testualità, apprendimento a distanza, valutazione delle competenze linguistico-comunicative, ed è autrice di pubblicazioni scientifiche su queste tematiche. È autrice anche di testi per l'insegnamento dell'italiano L2 a bambini, adolescenti e adulti. Svolge attività di formazione/aggiornamento in Glottodidattica rivolte a docenti di istituzioni pubbliche e private. Ha collaborato/collabora con le riviste «Italiano a stranieri» (Atene, Edilingua), «Lingua Nostra e Oltre» (Università di Padova), «InSegno» (Siena, La Becarelli), di quest'ultima è Responsabile di Redazione ILSA.

[ejafra@yahoo.it](mailto:ejafra@yahoo.it)

**Matteo La Grassa** attualmente è titolare di assegno di ricerca, presso l'Università per Stranieri di Siena, per la realizzazione di un *social network* per lo sviluppo delle competenze interculturali di adolescenti immigrati. È stato Giovane Ricercatore in un progetto FIRB per l'insegnamento dell'italiano a sordi tramite *e-learning*. I suoi principali ambiti di ricerca riguardano: l'apprendimento delle lingue da parte di apprendenti *senior*; l'apprendimento/insegnamento del lessico a studenti stranieri; l'apprendimento/insegnamento dell'italiano a sordi; l'uso didattico delle nuove tecnologie. Su questi temi ha al suo attivo numerose pubblicazioni. È inoltre autore del corso per l'insegnamento dell'italiano L2 *L'italiano all'università* (Livelli A1-A2, B1-B2) e di numerosi materiali didattici in formato elettronico.

[lagrassa@unistrasi.it](mailto:lagrassa@unistrasi.it)

**Massimo Maggini** è docente di Lingua italiana a stranieri presso l'Università per Stranieri di Siena dal 1982; direttore scientifico del Centro Audiovisivo dell'Università per Stranieri di Siena (1998-2005); 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 d'italiano L2 in numerosi corsi di aggiornamento/formazione in Italia e all'estero. Presidente dell'associazione ILSA e Direttore della rivista «InSegno - Italiano L2 in classe».

[massimomaggini@alice.it](mailto:massimomaggini@alice.it)

**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)

**Fiorenza Quercioli**, laureata in Lingue e Letterature straniere moderne presso l'Università degli Studi di Firenze e specializzata nell'insegnamento dell'italiano L2 presso l'Università per Stranieri di Siena e presso l'Università «Ca' Foscari» di Venezia, nel 2011 ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca in Linguistica presso l'Università degli Studi di Firenze. Da quasi un ventennio è *Language Resource Coordinator* presso Stanford University-Florence Program, dove, oltre a insegnare corsi di lingua, mette a punto programmi linguistici individualizzati e attività linguistiche extracurricolari. Ha pubblicato diversi articoli e materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2

[fiorenza@stanford.edu](mailto:fiorenza@stanford.edu)

**Mario Rotta** ha cominciato, all'inizio degli anni Novanta, a occuparsi di ipertesti didattici, prodotti multimediali educativi, didattica in Rete, *e-learning* e altri aspetti della cultura digitale. Ha collaborato per quasi quindici anni con il Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione dell'Università di Firenze, insegnando tra l'altro al Master in Progettista e gestore di formazione in Rete. Collabora tuttora con varie università, imprese e agenzie formative come docente, coordinatore o responsabile scientifico di progetti sulle nuove tecnologie applicate al campo della formazione. Ha pubblicato articoli e volumi sulla comunicazione multimediale, Internet, *e-learning* e cultura digitale, tra cui *Costruire Ipertesti* (Garamond, 1995), *Comunicazione e apprendimento in Internet* (Erickson, 1999), *Progettare Multimedia* (Garamond, 2000), *Fare formazione in Internet* (Erickson, 2000), *Tic e cognitivismo* (2F, 2003), *E-Tutor: identità e competenze* (Erickson, 2005), *Insegnare e apprendere con gli eBook* (Garamond, 2010). Si occupa anche di scrittura creativa, arte e fotografia digitale.

[mrxis@yahoo.it](mailto:mrxis@yahoo.it)

**Donatella Troncarelli** è ricercatrice di Linguistica italiana, docente di Grammatica italiana nei Corsi di Laurea triennale e di Nuove tecnologie per l'educazione linguistica nella Scuola di Specializzazione in Didattica dell'italiano a stranieri, presso l'Università per Stranieri di Siena. Ha insegnato Didattica della lingua italiana L2 presso la Facoltà di Lingue dell'Università degli Studi di Genova dal 2005 al 2010 e ha una lunga esperienza come formatrice di insegnanti di italiano L2 in Italia e all'estero. Dal 2007 al 2013 è stata Direttrice del Centro FAST (Formazione e Aggiornamento anche con Supporto Tecnologico) impegnandosi nella progettazione e realizzazione di corsi di lingua italiana online e di percorsi formativi per docenti di italiano anche a distanza.

[troncarelli@unistrasi.it](mailto:troncarelli@unistrasi.it)

**Sarah Jane Twomey** è professore associato al Department of Curriculum Studies della University of Hawaii at Manoa. Ha lavorato come insegnante nella scuola superiore in Canada e, dopo il dottorato alla University of British Columbia di Vancouver, si è occupata di relazioni etniche e sociali, e della storia dell'alfabetizzazione dei nativi a opera dei coloni bianchi nelle Hawaii. Nelle sue recenti ricerche si è dedicata all'analisi di diari e di materiali autobiografici delle prime donne missionarie nelle Hawaii. Ha pubblicato studi di pedagogia di genere e sulle nuove frontiere della professione del docente. Ha collaborato con diversi istituti in Francia e in Italia in qualità di *Resident Director* per gruppi di studenti angloamericani in visita nell'ambito dei programmi di *Study Abroad*.

[twomey@hawaii.edu](mailto:twomey@hawaii.edu)

# editoriale

di Massimo Maggini, Università per Stranieri di Siena, Presidente ILSA

Questo nuovo numero di «InSegno – Italiano L2 in classe» si arricchisce ulteriormente con due nuove rubriche: la rubrica «Migranti», curata da Fragai e Jafrancesco, che offrirà ai lettori un'attenta lettura dei fenomeni migratori, cogliendone le implicazioni glottodidattiche, e la rubrica «Angloamericani in Italia», curata da Quercioli, un osservatorio del mondo angloamericano nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2.

Due rubriche già esistenti invece cambiano i propri curatori: Maggini cura la rubrica «Letti per voi», Fallani la rubrica «Risorse in Rete».

I contributi di questo numero sono tutti dedicati al tema della multimedialità online nel campo dell'insegnamento/apprendimento linguistico.

I nuovi media ormai da più di un decennio hanno rivoluzionato il processo di insegnamento/apprendimento linguistico. Più in generale possiamo affermare che le nuove tecnologie didattiche non solo sono diventate formidabili strumenti di apprendimento, ma costituiscono anche nuovi ambienti del sapere, della conoscenza. L'assetto didattico tradizionale basato sulla lezione frontale, sulla trasmissione del sapere è stato pesantemente rimesso in discussione dall'utilizzo in classe di Internet e del Web. Sono mutati

in ambito educativo molti parametri e aspetti pedagogico-didattici: la natura delle risorse didattiche disponibili per l'apprendimento, le nuove forme di pensiero e apprendimento, le strategie pedagogico-didattiche da impiegare in classe, il ruolo dell'insegnante e quello di chi apprende una nuova lingua.

Nuove forme di comunicazione caratterizzano l'ambiente di apprendimento virtuale rispetto a quello in presenza, della classe tradizionale: la comunicazione in modalità sincrona, rappresentata, per esempio, dalle *Internet Relay Chats* (IRC) e la comunicazione in modalità asincrona, come quella

veicolata dai *social network* (Facebook, Twitter) e dai blog.

La Rete offre al campo dell'insegnamento linguistico nuove frontiere per quanto concerne l'ideazione, la selezione e l'organizzazione delle risorse didattiche. Il manuale didattico, pur corredato di software multimediale – un CD ROM, che riproduce le attività e gli esercizi del libro di

testo, o un DVD, con le audio registrazioni di dialoghi e di testi orali – spesso non corrisponde ai bisogni di apprendimento linguistico dei vari gruppi e profili di apprendenti. L'insegnante è sempre più alla ricerca di strumenti modulari flessibili da impiegare in classe e la Rete offre un serbatoio ricco e variegato di risorse che l'insegnante può didattizzare se-

---

**I nuovi media ormai da più di un decennio hanno rivoluzionato il processo di insegnamento/apprendimento linguistico**

---



condo un progetto di insegnamento tarato sul proprio gruppo di discenti.

Fallani, nel contributo *Docenti editori. Spazi di co-working nella progettazione di materiali didattici*, affronta proprio il tema cruciale della progettazione online di materiali didattici. L'utilizzo online di un programma di *authoring* permette agli insegnanti, secondo il suddetto progetto, la realizzazione di un *social network* dedicato alla costruzione di materiali didattici. In tale contesto il docente non solo è autore e co-autore di opere realizzate in collaborazione con altri colleghi, membri della stessa *community*, ma è anche partecipe di un processo di formazione permanente.

L'utilizzo del computer in classe, la navigazione consapevole in Rete da parte degli apprendenti non sono degli espedienti per catturare l'attenzione degli studenti che abitualmente operano nel mondo di Internet per i più svariati motivi, ma costituiscono nuove modalità di apprendimento, finalizzate all'acquisizione linguistica, che corrispondono pienamente a forme di pensiero esistenti che la didattica tradizionale ha per troppo tempo trascurato: le modalità casuali, associative e reticolari.

L'insegnamento tradizionale, basato sulla lezione frontale, ha concepito il sapere come un blocco di concetti, nozioni, abilità da trasmettere agli studenti in una disposizione sequenziale. Gli apprendenti in tale modo hanno privilegiato le modalità di apprendimento sequenziale e solo con grandi sforzi cognitivi i più meritevoli riescono a cogliere i nessi e le implicazioni delle nozioni e concetti acquisiti. Lo studente è stato così indotto ad accumulare conoscenze, una dopo l'altra, mortificando il pensiero associativo e la capacità di fare inferenze, che sono una dotazione cognitiva che merita di essere sollecitata e sviluppata.

Per un utilizzo consapevole delle nuove tecnologie è necessaria una formazione specifica che richiede specifiche abilità. Tali abilità, che permettono di acquisire in modo dinamico, reticolare e non cumulativo i saperi e le conoscenze, richiedono la capacità di affrontare e risolvere problemi mai affrontati prima, ottimizzando strategie e risorse intellettuali, la capacità di sapere trovare nella Rete quello che è utile, una capacità di apprendere in modo collaborativo e cooperativo.

Esistono usi educativi della telematica che da tempo hanno trovato campo di applicazione nel settore della formazione e dell'insegnamento linguistico. L'uso della telematica per la didattica ha ormai numerosi esempi di realizzazione nei moduli online su specifici temi o interi programmi di studio. Molte università italiane e straniere offrono corsi di laurea e master di specializzazione – per esempio, in ambito italiano i Master del Centro DITALS –, sia in modalità completamente a distanza (*e-learning*), sia in modalità integrata (*blended learning*).

Il contributo di Rotta, *I MOOCs e l'apprendimento delle lingue online: sfide, prospettive e criticità*, affronta proprio una particolare esperienza di *e-learning*, quella di origine canadese di corsi universitari online aperti. Questi corsi hanno la caratteristica non solo di essere aperti alla cittadinanza – non solo quindi agli iscritti al corso universitario –, ma anche di offrire percorsi di apprendimento partecipati flessibili, fondati su un approccio collaborativo. L'esperienza dei *MOOCs* si basa su una particolare versione dell'approccio costruttivista all'educazione in Rete denominata «connettivismo». Rotta analizza nel suo contributo lucidamente pregi e limiti di questa originale esperienza di *e-learning*.

Di formazione linguistica online trattano La Grassa e Troncarelli. In particolare, gli Autori presentano un'esperienza di percorsi di apprendimento in Rete per mediatori interculturali. Questa particolare figura professionale necessita di percorsi formativi orientati sia alle abilità di mediazione, sia alle competenze strettamente linguistiche. Pertanto il percorso formativo dedicato ai mediatori interculturali operanti in Italia è stato realizzato in modalità *blended*, cioè la parte più strettamente legata alle abilità di mediazione si è svolta in presenza, mentre la formazione prettamente linguistica è stata attuata in *e-learning*, tramite l'utilizzo di una piattaforma *open source*.

Un tratto distintivo di tutte le esperienze più avanzate di didattica a distanza, anche di quelle parzialmente a distanza, è l'assunzione della modalità pedagogica cooperativa. Tale modalità cooperativa si basa su una precisa teoria dell'apprendimento che tende alla valorizzazione della cooperazione e della colla-

borazione tra i soggetti implicati nel processo di apprendimento e alla costruzione sociale della conoscenza. Dal punto di vista pedagogico l'approccio cooperativo si fonda sulla valorizzazione del lavoro di gruppo, sull'aiuto tra pari.

Un aspetto controverso delle esperienze di *e-learning* è quello relativo alla figura, al ruolo e natura del *tutor* online. Nel campo dell'apprendimento delle L2 il ruolo del *tutor* online è particolarmente importante e delicato. Egli, infatti, deve:

- facilitare l'apprendimento linguistico;
- saper indicare all'apprendente le risorse disponibili;
- conoscere e saper utilizzare gli strumenti telematici adottati;
- conoscere i servizi che la Rete offre agli apprendenti;
- saper animare i dibattiti online quando necessario.

Esistono però anche corsi online da svolgere in autoapprendimento, in cui l'apprendente non è seguito da un docente/*tutor*, ma interagisce con i soli materiali didattici, strutturati in modo tale da orientare l'apprendimento. Il tema della strutturazione di corsi di autoapprendimento meriterebbe un maggiore approfondimento dalla letteratura specializzata, in quanto spesso gli autori di tali corsi non spiegano esaurientemente le caratteristiche specifiche che dovrebbero caratterizzare i materiali didattici che hanno lo scopo di guidare l'apprendimento linguistico.

Le problematiche connesse alla multimedialità applicata alla didattica linguistica sono molteplici e richiedono studi e ricerche, che ci auguriamo questo numero della Rivista possa contribuire modestamente a sviluppare.

docenti editori.

# spazi di *co-working* nella progettazione di materiali didattici

di Gerardo Fallani, *Università per Stranieri di Siena*

## 1 CONTESTUALIZZAZIONE

Scopo di questo contributo è mettere in luce gli argomenti a sostegno di un'ipotesi di lavoro in ambiente tecnologico e modalità cooperativa, un ambiente che si configurerebbe come una comunità di pratica, di piccole dimensioni, il cui scopo principale è la produzione di materiale didattico. Questo ambiente, che si può creare a partire dalle molteplici risorse che sul Web sono a disposizione, può essere inteso come un *social network* professionale per insegnanti di italiano.

La didattica assistita dalle nuove tecnologie non è solamente una didattica online, veicolata attraverso *learning object* (LO); d'altronde, non si può pensare al solo contesto operativo e pratico della fruizione di materiali didattici da parte degli apprendenti. Assistere tecnologicamente la didattica, ormai da tempo, significa anche guardare al ruolo della

tecnologia come supporto del processo di creazione di un intervento didattico. In altri termini, si tratta di radicalizzare e trasformare in prassi operativa l'idea che le tecnologie, oltre a fornire nuovi strumenti per la didattica e per l'apprendimento online, sono il più comune supporto alla creazione delle attività didattiche.

La domanda, a questo punto, non può che riguardare gli strumenti necessari alla creazione di una tale risorsa, vale a dire i programmi autore disponibili online e le piattaforme per la gestione dei contenuti (*Content Management System*, CMS) e per la loro messa in rete (*Learning Content Management System*, LCMS), da rivisitare nell'ottica dei *social network*. Dunque, iniziamo con un ragionamento su queste risorse.

I blog, come li conosciamo oggi, non esistevano all'inizio della diffusione pubblica del Web. Alla metà degli anni Novanta del secolo scorso, per allestire un sito Internet, grande o

piccolo che fosse, c'era bisogno di un intervento tecnico specializzato, che poteva impegnare un *team* aziendale o un singolo *webmaster*. In ogni caso, da queste figure si era poi dipendenti, in particolare per gli aggiornamenti. Da quando si sono diffusi i CMS, chi vuol allestire un proprio sito è in grado di caricare i propri contenuti e fare tutti gli aggiornamenti che ritiene necessario; però, se da un lato è chiaro che le organizzazioni e le aziende si affideranno sempre a staff del tipo appena descritto, è evidente che la loro esigenza non coincide con quella di una gran quantità di persone che oggi, attraverso i blog, hanno l'opportunità di pubblicare autonomamente i propri contenuti personali, amatoriali e così via e, ovviamente, di aggiornarli.

Diversa dalla condizione di *blogger* e amatori è la condizione in cui si trovano i docenti che vogliono creare e pubblicare i loro materiali didattici, per sviluppare i quali non dispongono immediatamente di un analogo e facilitante strumento. Il nocciolo della questione, dunque, è rappresentato dal desiderio di avere a disposizione qualcosa di analogo a quel CMS che sia però a uso e consumo degli insegnanti e con il quale creare e pubblicare materiali didattici in modo semplice e intuitivo, senza dipendere da tecnici o aziende specializzate.

In Rete, da qualche tempo hanno iniziato ad apparire iniziative che fanno ben sperare in questo senso. Due, in particolare, sembrano interessanti. La prima è *eXelearning*<sup>1</sup>, un programma autore notevolmente sviluppato, gestibile da un browser e in grado di interagire con la piattaforma LMS *Moodle*; la seconda è rappresentata da *Joomla*<sup>2</sup>, un *plugin* che mette in comunicazione *Moodle* con il CMS *Joomla*, con ciò indirizzandosi verso la realizzazione di un LCMS, anche se, beninteso, affinché quest'ultimo abbia carattere di compiutezza, sarà necessaria una piena integrazione in esso delle funzionalità di *eXelearning*. In ogni caso, non è tanto l'aspetto tecnico a destar preoccupazione: da questo punto di vista le operazioni sono ben avviate. Analogo discorso può esser

fatto valere per gli aspetti economici, di cui però non ci occupiamo in questa sede. Ciò su cui è in primo luogo opportuno soffermarsi è l'elemento culturale, di fatto preliminare, a questa proposta.

## 2 MUTAMENTO CULTURALE

Per impostare in maniera chiara una riflessione utile nell'immediato, si può far riferimento alla sintesi operata da Pichiassi (2007) nel suo *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale*. Il brano che segue può rappresentare un punto di avvio:

*Computer e internet sono ormai la metafora del mondo di oggi: la macchina potente che più si avvicina al modo di operare della mente umana e la grande rete che unisce virtualmente individui sparsi nelle varie latitudini del globo; lo strumento principe di manipolazione della conoscenza e il mezzo più potente di diffusione della conoscenza rappresentano i cardini di una rivoluzione che pur ponendosi in maniera continuativa sulla scia delle precedenti che hanno scandito la storia dell'umanità, come l'invenzione della scrittura e quella della stampa, è di gran lunga più radicale e sconvolgente (Pichiassi 2007: VIII).*

L'idea che si tratti di una rivoluzione, naturalmente, non è né originale né nuova, ma è interessante il contesto in cui essa si pone, quello che molti considerano la terza fase dopo l'introduzione della scrittura e della stampa (Simone 2000). Affinché ciò produca una ricaduta positiva sugli ambiti della formazione, dovrebbe compiersi un cambiamento culturale. Come ricorda Pichiassi, l'evoluzione delle forme della comunicazione impronta quella della civiltà umana, che attraverso tale evoluzione può esser letta e ripercorsa. Le tecnologie hanno da sempre caratterizzato lo sviluppo delle civiltà, ma questo, negli ultimi decenni, ha avuto un impulso a dir poco straordinario. Dunque, le nuove tecnologie modificano profondamente le nostre modalità di apprendimento e percezione della realtà, e quindi anche i nostri processi di comunicazione e di acquisizione delle conoscenze. Infi-

<sup>1</sup> Per il sito ufficiale dell'iniziativa, cfr. <http://www.exelearning.org>

<sup>2</sup> Per il sito, cfr. <http://www.joomla.com>. In particolare, sul sito italiano di eXe, cfr. l'intervento dedicato all'interazione tra *Joomla* e *Moodle* (<http://www.exelearning.it/home/e-learning-con-joomla-e-moodle.html>).

ne, per dirla con Postman (1999), esse offrono nuove cose su cui pensare e «anche nuove cose *con cui [corsivo dell'A.] pensare*» (Pichiassi 2007: 7). L'ovvio richiamo è al fatto che la fase di profonda trasformazione che l'umanità oggi attraversa non è dissimile da quella che si ebbe con l'invenzione della stampa. Verosimilmente, è ben più radicale.

La stessa scrittura, d'altra parte, come ricorda Pichiassi (2007), suscitò all'inizio diffidenza e paura, al pari della stampa e del Web. Eppure anch'essa, malgrado oggi facciamo fatica a pensarla in questi termini, è una tecnologia, che, come tale, richiede l'uso di strumenti specifici e un altrettanto specifico addestramento. Ora, come la scrittura ha reso possibile fissare il pensiero su un supporto esterno su cui si può sempre ritornare, e generare il pensiero astratto, così il Web può consentire, sebbene in maniera peculiare e ancora largamente da determinare, una diversa organizzazione del pensiero stesso, attualizzandone altre modalità. A questo proposito, è di un certo interesse il fatto che la tecnologia multimediale rende possibile l'attuazione di una multimodalità da parte del soggetto percipiente, un atteggiamento cioè che richiama altri elementi della percezione sensoriale, a partire da quello visuale, integrandolo per esempio con quello uditivo (Pichiassi 2007)<sup>3</sup>. Su questo aspetto, si sono rivelate interessanti le tesi esposte da Maragliano nel Convegno ILSA 2009, laddove sottolineava il senso di «incontro e dialettica tra i significati autonomi del canale sonoro, del canale visivo, del canale scritto» (Maragliano 2010: 34), e dunque della multimedialità in genere, il cui scopo è integrare i canali.

L'invenzione della stampa, d'altronde, aveva già lasciato insorgere critiche e dubbi circa il suo valore educativo, con le «università del tempo, Parigi in testa» che ne vietarono l'uso «a scopi didattici» (Pichiassi 2007: 9). Tuttavia, se da un lato le tecnologie sono artificiali, non possiamo non assumere l'artificio – di fatto, la cultura – come qualcosa di connotato all'essere umano. In ogni caso, l'affermazione

delle nuove tecnologie di Rete è «un fatto assolutamente universale e irreversibile» (Maragliano 2010: 23).

Un'ultima considerazione è quella che prende a modello l'attività di un'orchestra musicale, anch'essa vista come prodotto di un'alta tecnologia (Pichiassi 2007). Gli strumenti sono attrezzi, gli spartiti contengono precise istruzioni per tecnici specializzati. Tuttavia, se i musicisti hanno interiorizzato questa tecnologia, con i loro strumenti possono esprimere qualcosa di «intensamente umano», che non può essere comunicato in altro modo. «Qualcosa di analogo a quanto è avvenuto con la scrittura e con la musica», conclude l'autore, «sta avvenendo con la tecnologia informatica. Siamo vivendo una fase di cambiamenti radicali, di un passaggio verso una realtà strumentale di cui ancora non abbiamo piena consapevolezza» (Pichiassi 2007: 10).

Per contro, è vero che alle nuove generazioni di queste trasformazioni manca sostanzialmente il vissuto; in altre parole, ai cosiddetti «nativi digitali», che stanno iniziando a uscire dalle università e dalla formazione specialistica, queste considerazioni potrebbero suonare superflue, in quanto l'utilizzo delle nuove tecnologie è già parte delle loro pratiche abituali<sup>4</sup>.

### 3 LA PROPOSTA

L'idea alla base di questo contributo, come detto, riguarda lo sviluppo di una *utility* della quale si possano avvantaggiare, in senso lato, i docenti di lingua italiana. In altri termini, si tratta di realizzare una risorsa per la costruzione di materiali per l'insegnamento dell'italiano – lasciando anche un po' cadere la distinzione tra L1 e L2 – e per lo sviluppo di una comunità di pratica che, attraverso la realizzazione del singolo intervento didattico, possa infine affrontare questioni teoriche,

<sup>3</sup> A questo proposito, si rimanda alla discussione sul ruolo delle parole chiave («ipertesto», «multimedialità», «ipermedia», «multisensorialità», «interattività» ecc.) in rapporto ai processi cognitivi e alla didattica (Pichiassi 2007: 45-74).

<sup>4</sup> Fratter, pubblicando i risultati di una ricerca sull'utilizzo di strumenti per la scrittura collaborativa in classe, si riferisce agli apprendenti osservando che «in generale la loro conoscenza del Web 2.0 li rende pronti a utilizzare con disinvoltura i diversi strumenti» (Fratter 2010: 104), sia per imparare in classe sia per coltivare i loro interessi una volta usciti da scuola. Ovviamente, però, sono utenti nati e cresciuti nell'era di Internet. La domanda è allora la seguente: i docenti saranno desiderosi di risolvere questioni legate al lavoro e ad apprendere, a mettersi in gioco, in questo ambito e con queste modalità?

formative e politiche legate alla professione. In effetti, la prospettiva di un lavoro in condivisione consentirebbe di recuperare ed esplorare più a fondo il modo con cui ridare vigore a quel «“traguardo glottoegaltario” [...] che le *Dieci Tesi* del GISCEL avevano ereditato da Don Milani» (Lo Duca 2003: 262), estendendolo, attraverso le nuove tecnologie, in direzione di una «alfabetizzazione digitale» che oggi, in ogni caso, si pone quale «parte integrante dell'alfabetizzazione» (Granieri 2005: 129). Inestricabilmente, la produzione di materiali didattici per gli apprendenti procede qui con la formazione permanente dei docenti. È questo, in pratica, il senso dell'unione delle funzionalità di un programma di *authoring* con quelle di un *social network*.

Più in particolare, l'idea di finalizzare la produzione di materiali didattici alla realizzazione del singolo intervento in aula dovrebbe trasformarsi in quella del contributo alla realizzazione di un intervento, senza ulteriori specificazioni, poiché non necessariamente si deve produrre, tanto per intendersi, una singola lezione. Da un lato, infatti, si può pensare a una parte dell'incontro in aula, poniamo, attraverso la realizzazione di un semplice esercizio o di un testo da leggere, ma, da un altro, per intervento si può anche intendere l'allestimento di un ciclo di incontri, lo svolgimento di un'unità didattica o anche un intero modulo. Per indicare tutto questo insieme di formati, Diadori ha sottolineato la connotazione di iperonimo dell'«unità di lavoro» (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009; Diadori 2009). Va da sé che la questione riguarda parimenti la realizzazione di materiali per la formazione a distanza (FAD)<sup>5</sup>.

In conclusione, si può tentare una nuova sintesi con cui riferirsi al progetto di una risorsa online finalizzata alla produzione e condivisione di materiali didattici per l'apprendimento dell'italiano, prevalentemente, ma non necessariamente, come lingua straniera, e per

lo sviluppo di una comunità di pratica che, attraverso il confronto e l'interazione tra coloro che si dedicano all'insegnamento e alla diffusione della lingua e cultura italiana, favorisca il loro inserimento in un contesto di formazione permanente.

### 3.1. DOCENTI EDITORI

Negli ultimi vent'anni, sono stati raggiunti notevoli risultati nell'ambito dei corsi di formazione e di certificazione per l'insegnamento dell'italiano a stranieri. A differenza di quanto accadeva fino agli anni Novanta del secolo scorso, c'è tutta una nuova generazione di insegnanti che è cresciuta professionalmente facendo i conti con le competenze necessarie a creare materiale didattici. Infatti, al giorno d'oggi, tra le competenze del docente di italiano L2 e tra le prerogative della sua formazione rientra a pieno titolo quella di progettare in modo concreto e consapevole un intervento didattico (Diadori 2009).

Ora, tanto il buon vecchio manuale, quanto la differenziata offerta di materiali didattici all'interno della quale l'insegnante «fa *shopping*» sono comunque inadeguati dal punto di vista del discente – il quale, in particolar modo nell'epoca di Internet, tenderà a fare «*shopping* per conto proprio» (Serra Borneto 1998: 21). È proprio in questa epoca, e per sua causa, che i materiali sembrano sempre più rapidamente destinati a divenire creazioni obsolete – o per dirla nei termini di Siemens (2004), ad avere un'emivita assai breve.

In altri termini, si sta restringendo la forbice tra coloro che producono materiali didattici e coloro che li utilizzano nell'insegnamento. Quasi sembrerebbe venir meno la ragion d'essere per il quadro d'insieme che vede da un lato gli editori, con i loro esperti, che producono un testo, e, dall'altro, i molti insegnanti, o gli istituti, che decidono quale testo utilizzare. Dunque, la capacità di produrre materiali didattici è assai meno appannaggio di pochi specialisti e, come si è visto, un insegnante che non ne sappia produrre è fuori da ogni certificazione.

Da ciò deriva il credito di fiducia verso una comunità di pratica, non solo per costruire ma per progressivamente perfezionare il lavoro.

<sup>5</sup> Le risorse che consentono questo tipo di progettazione di solito hanno come obiettivo l'apprendimento e non la costruzione di materiali didattici. Le attività che vi si possono svolgere sono molteplici e a volte sorprendenti, come nel caso di *Dotsub* (<http://www.subdot.com>), una risorsa che consente all'apprendente di lavorare sulla lingua fingendosi doppiatore e scrivendo sottotitoli. Per numerosi riferimenti sull'argomento, cfr., in Jafrancesco 2010, Troncarelli 2010, Pireddu 2010, Fratter 2010. Inoltre, cfr. l'articolo di Ciotoli in questo numero della Rivista.

Come ci ricorda Pichiassi (2007: 164-165), l'*e-learning* si contraddistingue soprattutto per la possibilità di aggiornare continuamente i contenuti di un corso. Ciò a motivo della «rapida obsolescenza delle conoscenze» e della «richiesta di formazione permanente». È la natura del mezzo che, di là da ogni necessità, offre questo dato come pura possibilità, come un'opportunità che sarebbe un peccato non cogliere. In ciò risiede l'effettiva perfettibilità del testo su Internet<sup>6</sup>.

Appare allora del tutto naturale, in confronto al *modus operandi* del mercato editoriale tradizionale, ritenere che una comunità di pratica possa giungere, nel tempo, a realizzare quel lavoro di produzione e supervisione altrettanto bene. Il motivo di ciò è evidente sulla base di due considerazioni. La prima riguarda una buona pratica, che viene dal mondo dell'*open source*, ma che ha conquistato la Rete, ponendosi di diritto tra i canoni fondanti del *Web 2.0* (O'Reilly 2005). Si tratta del cosiddetto «motto di *Wikipedia*», prima ancora detto «legge di *Linus*», per cui «dato un numero sufficiente di occhi, tutti i bug vengono a galla» (Raymond 1998)<sup>7</sup>, vale a dire, in questo caso, che sotto lo sguardo di molti programmatori, gli errori di programmazione emergono e si risolvono con maggior facilità. Questo ragionamento richiama quella *wisdom of the crowd* di cui la stessa *Wikipedia*, insieme a molte altre iniziative del *Web 2.0*, è un chiaro rappresentante. La seconda considerazione richiama un altro elemento cardine del *Web 2.0*, il concetto di «*perpetual beta*», cioè quella modalità di aggiornamento, pressoché continua, in cui si dissolve la distinzione tra versione di test e quella destinata alla vendita. Che senso ha, ci si chiede, pensare alle edizioni di un testo che già pensiamo come costantemente modificabile?<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Pichiassi (2007: 165) afferma che i «corsi online non sono quindi blocchi monolitici [...] ma moduli modificabili secondo le esigenze. L'aggiornamento dei prodotti multimediali non solo è più semplice rispetto a quanto si può fare con i materiali cartacei o su altri supporti, è anche meno costoso. Ciò consente un maggior controllo dei materiali e un'adattabilità alle differenti situazioni formative. L'autore dei materiali, sulla base delle reazioni e dei suggerimenti dei discenti può modificare, ampliare o ridurre i contenuti proposti». Nello specifico, si può dire che gli autori possono modificare i contenuti anche sulla base delle indicazioni dei loro colleghi.

<sup>7</sup> Per il testo, cfr. <http://www.apogeeonline.com/openpress/cathedral>

<sup>8</sup> Sul tema del «testo mobile», o «in divenire», cioè sull'idea delle unità di lavoro - o dei *learning object* - come materiali riusabili in quanto indefinitamente rieditabili e dunque pensati come materiali didattici in divenire, cfr. Fallani 2013.

### 3.2. UN SOCIAL NETWORK PROFESSIONALE

In queste ricognizioni è sembrato di trovare elementi che consentissero la caratterizzazione - decisamente in piccolo, se confrontata con le dimensioni dei più noti *social network* - di una risorsa originale, tanto nei mezzi, quanto nei metodi. Primo su tutti, l'importanza per così dire strategica del puntare a una comunità di pratica dedicata alla sola lingua italiana. Approfondiamo adesso uno dei motivi per cui una tale iniziativa potrebbe esser legittimamente posta.

Senza entrare nel merito dei modelli di *business*, su cui si potrebbe tornare in un prossimo intervento, si può immaginare che una criticità di questa proposta possa consistere nel numero di persone che potrebbero prendervi parte. Uno studio dell'Università di Firenze sembra offrire dati incoraggianti. Nel volume *Web 2.0 e social networking* (Fini, Cigognini 2009) è contenuta una dettagliata analisi del lavoro svolto nella comunità *LTEver*, grazie alla quale si possono recuperare alcuni spunti utili allo scopo attuale.

*LTEver* è il Laboratorio di Tecnologie Educative (LTE), che fa parte del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, dei Processi Culturali e Formativi dell'Università di Firenze<sup>9</sup>. Il Laboratorio, operativo dalla metà degli anni Ottanta, è luogo di raccordo di esperienze di ricerca sull'impiego delle tecnologie della comunicazione e dell'apprendimento. L'esperienza a cui si fa qui riferimento riguarda in particolare il periodo tra il gennaio 2007, in cui *LTEver* è stato ricostituito in *social network*, e l'ottobre dello stesso anno. Per i primi tre mesi, l'accesso alla piattaforma avveniva solo su autorizzazione dell'amministratore; in seguito, ogni membro aveva la possibilità di invitarne altri. Inoltre, nel primo periodo l'amministratore assumeva la funzione di moderatore delle attività della *community*, funzione dalla quale si è progressivamente ritratto nel periodo successivo. Scopo dichiarato del Laboratorio, come affermano Fini e Cigognini (2009), era quello di offrire spazi personali liberi, dedicati

<sup>9</sup> All'epoca di cui qui si tratta, il Laboratorio diretto da Calvani era supportato, tra gli altri, dall'attività di Ranieri, Bonaiuti, Fini.

all'apprendimento informale, mentre il punto di interesse comune era costituito dal tema «tecnologie ed educazione».

Già nella Prefazione del volume, Calvani, dopo essersi posto la domanda se il *Web 2.0* possa trasformarsi, per così dire automaticamente, in *e-learning 2.0*, riflette sul continuo cambiamento a cui ci sta abituando da qualche anno la fenomenologia dei *social network*, per concludere che forse è un po' troppo sbrigativo parlare di «costruzione collaborativa della conoscenza». In quel mondo, infatti, dove predominano le relazioni amicali e gli scambi di intrattenimento, abbondano le informazioni futili ed è poco probabile che si attivino processi formativi. La risposta viene trovata «nella creazione di modelli di *social networking* a carattere professionale, di dimensione ragionevolmente ristretta», da diverse decine a poche centinaia di partecipanti, i cui membri «abbiano un riferimento identitario originario comune» (Fini, Cigognini 2009: 7-8). In definitiva, risulta soddisfacente trovarvi, a mo' di esempio, una istituzione universitaria – e soprattutto – un'associazione professionale.

Nel capitolo 4, incentrato sull'analisi e la conseguente riflessione sui gradi di evoluzione, partecipazione e interazione in *LTEver*, è stato studiato, da diverse angolazioni, il comportamento della *community* di *LTEver*. Inizialmente, ci si è chiesti come si evolvesse l'interazione in un *social network* in un certo periodo di tempo, poi in che modo avrebbero potuto cambiare (si mantengono stabili? appaiono discontinue?) le dinamiche di tale interazione a seguito di specifici eventi, per esempio il passaggio da una *community* chiusa all'apertura, più in stile *Web 2.0*, che ha caratterizzato il secondo periodo (aprile-ottobre 2007). Infine:

*essendo i social network per definizione sistemi aperti e a progressiva espansione relativamente al numero dei partecipanti (ne sono esempio sistemi come Facebook o LinkedIn), quali potenzialità propongono e, parallelamente, quali aspetti critici richiedono una debita considerazione per un loro adeguato utilizzo in un'ottica di lifelong learning? (Fini, Cigognini 2009: 122)*

Non si vorrebbe che l'insistenza sull'aspetto di formazione permanente traesse in inganno; d'altronde, sembra chiaro che una *community* avente come scopo la produzione di materiali per l'educazione linguistica abbia intrinsecamente questa vocazione: non si producono materiali se non apprendendo a produrne, se non sottoponendosi, qui forse più che altrove, ai pareri, ai suggerimenti e alle esperienze degli altri colleghi.

Ciò detto, si può tornare all'analisi di questa esperienza e alle riflessioni conclusive. Nel periodo iniziale «la rete sociale era piuttosto ampia, il gruppo aggregato e le relazioni piuttosto intense», tuttavia, «all'ingresso di nuovi soggetti la rete non è riuscita a mantenere tali caratteristiche». In definitiva, «*LTEver* non è stato in grado di integrare adeguatamente i nuovi partecipanti e di far sì che intervenissero nelle relazioni, arricchendo e intensificando gli scambi» (Fini, Cigognini 2009: 138).

Si noti inoltre che nel periodo iniziale, in cui il gruppo era chiuso e supportato da un moderatore, si ricalcavano delle logiche 1.0, mentre a questa fase ha fatto seguito un momento di apertura, con libertà di creare nuove relazioni indipendentemente dal ruolo (e dall'autorizzazione) del moderatore, il quale a questo punto cominciava a defilarsi, lasciando maggior spazio all'autogestione, in un senso tipicamente 2.0. Ma è qui che si è osservata la contraddizione: «A partire dal momento in cui il *social network* si è aperto, abbandonando progressivamente l'impostazione tipica delle *community* 1.0 per avvicinarsi alla filosofia *Web 2.0* sottostante, il *social network* ha visto indebolirsi la rete di relazioni» (Fini, Cigognini 2009: 138). Ciò è sembrato da attribuire al fatto che i nuovi entrati non avessero frequentato gli stessi corsi a cui aveva partecipato chi era entrato all'inizio di *LTEver* e che, inoltre, non avessero mai avuto a disposizione un moderatore che li supportasse nella definizione di obiettivi, percorsi e modalità di azione, «e soprattutto al fatto che l'oggetto dell'attività è divenuto sempre meno definito e condiviso» (Fini, Cigognini 2009: 138).

Gli autori evidenziano dunque un elemento di difficoltà, dovuto, a loro avviso, all'idea che un «*network* crescente di persone che interagiscono tra di loro in una nuova frontie-



ra in cui tutto è di tutti e tutti sono liberi di creare, partecipare, collaborare», tipico del *Web 2.0*, può entrare in contrasto con «una dimensione chiusa, comunitaria [...] i cui partecipanti condividono l'oggetto per cui [la *community*] si è costituita» (Fini, Cigognini 2009: 138). In altri termini, gli obiettivi collettivamente perseguibili di quest'ultima possono perdersi nel momento in cui il *network* si apre alla partecipazione di individui che non condividano conoscenze, competenze e obiettivi. Ecco, dunque, per contrasto, quella che può esser vista come la caratteristica vincente. L'apertura va intesa nel senso della cooperazione e della condivisione, ma affinché ciò accada è necessario che tutti siano liberi di partecipare e che ci sia un forte richiamo identificativo, una sorta di scopo principale comune e condiviso che fondi il patto comunitario.

Di nuovo, come si vede, la questione è culturale prima che tecnologica. Infatti, oggi non è raro, tra gli insegnanti, scorgere una sorta di polarizzazione in merito al ruolo e alla propensione all'utilizzo delle nuove tecnologie. Il rischio è, come si accennava, di vedere da un lato gli entusiasti e dall'altro, quasi per reazione, gli scettici. Nell'ambiente che si vorrebbe creare, si potrebbero riavvicinare le punte di questa forbice<sup>10</sup>.

### 3.3. DOCENTI, EDUCATORI

La centralità del docente di cui qui si discute non è in opposizione all'idea che vuole l'apprendente al centro del processo didattico. In realtà, si sta parlando di un altro processo. Non si tratta del *setting* di aula, quanto piuttosto delle politiche che in aula dovrebbero ricadere e che spesso non considerano, se non da lontano, il ruolo dei docenti. Ebbene, una *community* di insegnanti, oltre alla comunque non remota possibilità di darsi a quell'impegno culturale e politico che il mestiere merita ed esige, potrebbe fornire un momento, un luogo e un'opportunità di confronto e di riflessione. È una prospettiva diversa e forse, come da ogni prospettiva diversa si vedono cose diverse, anche in questo caso si potrebbero avere conseguenze differenti.

Se, come si è visto, dopo tanta formazione si danno le condizioni per intendere il lavoro dell'insegnante estensivamente allargato alla produzione di materiali didattici, adesso diviene centrale l'idea di comunità di pratica, per cui l'apprendimento può aver luogo attraverso la partecipazione a gruppi (o reti) sociali – e di qui l'idea di un *social network* –, il cui obiettivo ultimo sia la generazione di un complesso di conoscenze tanto organizzate quanto condivise, vale a dire organizzate grazie alla condivisione che ha luogo nel momento in cui si dà l'istanza partecipativa.

In altri termini, le stesse *peer interactions* che tanto utilmente si ritiene possano animare i contesti di intervento didattico, possono, o forse dovrebbero, anzitutto trovare una prima applicazione già nel contesto di formazione degli insegnanti, i quali sono a tutti gli effetti parte di un processo di apprendimento. È in gioco, in ultima istanza, quel «*learning by doing*» (Calvani 2001, 2007; Fratter 2010), che peraltro qui è fondamentale, se veramente si vuole stimolare un approccio comunitario all'apprendimento. Tale approccio, che richiama in causa il vissuto esperienziale dell'apprendente, difficilmente può ritenersi trasmissibile, con qualche efficacia, senza averne vissuti in prima persona gli effetti benefici che ci si propone di stimolare (Calvani 2007; Wenger 1998).

In altri termini, l'affermazione che «imparare l'italiano in una condizione di isolamento è diverso da impararlo in uno spazio di condivisione» (Maragliano 2010: 34) potrebbe ribaltarsi per così dire all'indietro, a livello del docente. Ne deriverebbe che insegnare l'italiano, come pure imparare a insegnare l'italiano, è un'attività da svolgere in condivisione. Una diversa ottica culturale va di pari passo con una diversa visione delle politiche educative in senso lato.

Secondo Maragliano (2010: 26) c'è necessità di rivedere le «pratiche dell'educazione formale [che] fungevano da modello», poiché la situazione sta profondamente cambiando, anche in seguito al diffondersi della Rete – e non si può non sottolineare, ancora una volta, come l'ipotesi risulti impegnativa sul piano politico. D'altronde, precisa l'autore, il docente, prima di insegnare con Internet, deve utilizza-

<sup>10</sup> Sulla resistenza al cambiamento, indagata anche nei suoi aspetti di legittimità, cfr. le osservazioni di Maragliano (2010).

re abitualmente e consapevolmente la Rete. Qui, infatti, «nel pieno della sua esperienza può meglio comprendere in che cosa consiste e a che bisogni corrisponde la rinnovata domanda di competenze» (Maragliano 2010: 34) che gli viene rivolta dagli apprendenti.

Ciò detto, è allora sembrato interessante provare a combinare queste riflessioni con il contributo di Siemens (2004) sul connettivismo, per arrivare all'idea del *lifelong learning* nel contesto della società conoscitiva di cui si parla nel *Libro bianco su Istruzione e Formazione* (Cresson 1995). Nel *Libro bianco*, com'è noto, si rimarca il passaggio dalla società industriale a quella dell'informazione, una società in cui, a livello mondiale, gli scambi non sono più primariamente quelli di merci, tecnologia e finanziari, ma, a essi soggiacenti e predominanti, quelli di informazioni, ai quali tutto il resto viene ricondotto. Così, «sempre di più la posizione di ciascuno di noi verrà determinata dalle conoscenze che avrà acquisito» (Cresson 1995: 5). Il punto che sembra più attinente al presente lavoro è quello in cui si sottolinea il bisogno di investire «nelle risorse immateriali», mentre i «rapporti sociali fra gli individui saranno sempre più guidati dalle capacità di apprendimento e dalla padronanza delle conoscenze fondamentali». Da qui, l'idea che «la capacità di rinnovarsi e l'innovazione stessa dipenderanno dai nessi fra la produzione del sapere con la ricerca e la sua trasmissione attraverso l'istruzione e la formazione» (Cresson 1995: 17). La comunicazione, in definitiva, svolgerà un ruolo fondamentale e indispensabile, tanto per la produzione delle idee che per la loro diffusione<sup>11</sup>.

## 4 CONCLUSIONI

In questo lavoro sono stati trattati alcuni argomenti a sostegno della fattibilità del progetto di una risorsa online per produrre e condividere materiali didattici, una risorsa al cui interno favorire lo sviluppo di una comunità di pratica che, anche sulla scorta delle considerazioni ricavate dal *Libro bianco* (Cresson 1995), si configuri come un contesto di formazione permanente.

Il caso di *LTEver* ha portato al confronto con la reale fattibilità dell'operazione, vale a dire con le caratteristiche ottimali che una tale risorsa dovrebbe avere, nelle quali questo studio ci conferma. Il *social network* professionale di cui si sta parlando dovrebbe (e a conti fatti può) avere una dimensione relativamente ristretta – da alcune decine a non più di poche centinaia di partecipanti – e i membri della *community* dovrebbero avere un riferimento identitario ben definito – nel nostro caso, gli appartenenti possono provenire tanto dalle istituzioni universitarie quanto dalle associazioni professionali.

Stante la prospettiva della Rete, da cui si guarda al tema dell'educazione linguistica, il docente dovrebbe guadagnare una nuova centralità. Ciò implica una considerazione di carattere culturale che investa anche la concezione delle politiche educative. Dal punto di vista squisitamente culturale, si tratta non solo di fare rete, ma di abitare la Rete, ovvero, di farne esperienza in modo da comprenderne al meglio i meccanismi e da sapere interpretare la domanda di competenze che emerge dai nuovi contesti. Il passaggio alla rivalutazione delle risorse immateriali non può che passare da queste considerazioni, che sono, come più volte si è detto, anche di carattere politico.

Come si accennava in apertura, l'idea di una didattica tecnologicamente assistita non può non invitare a considerare la stessa tecnologia quale imprescindibile supporto alla produzione dei materiali didattici. Dal canto suo, il docente, almeno per quanto riguarda le sue competenze, è sufficientemente equipaggiato per porsi, nell'ambiente che le nuove tecnologie gli mettono a disposizione, come editore. Il lavoro condiviso nella comunità pratica, attra-

<sup>11</sup> Da questo punto di vista, si ricava, se non un'ulteriore determinazione per la presente proposta, almeno una suggestione, che si propone all'immaginazione del lettore. Il tema dell'educazione linguistica non coinvolge soltanto l'idea un «mercato delle lingue» (Vedovelli 2006). Nella società conoscitiva, cioè nella società dell'informazione, le lingue, oltre a essere beni con un proprio mercato, di questo mercato concorrono a formare l'infrastruttura, la quale diviene essa stessa generatrice di una domanda per la didattica. Il loro spazio è dunque già iscritto in tale infrastruttura e il loro mercato, di conseguenza, sembrerebbe configurarsi, si è tentati di dire, come un "metamercato".

verso le interazioni tra pari in un contesto informale orientato al (e dal) *learning by doing*, apporterebbe a questa iniziativa le caratteristiche di un sistema di formazione permanente.

Dal computer alla Rete, dai file di testo ai sistemi di scrittura condivisa, il passaggio che sembra mancare, o del quale in fin dei conti si tratta soltanto di sfruttare appieno le potenzialità, è quello dei sistemi che consentono, da un lato, di creare attività didattiche e implementarle finanche in moduli, i cosiddetti «programmi autore», e, dall'altro, di poter gestire il materiale così creato attraverso piattafor-

me (per esempio, *Joomla*, a cui si è accennato all'inizio), il cui impiego andrebbe declinato in direzione *social*.

Non è escluso che un'operazione sinergica, tra associazioni di insegnanti ed eventualmente centri specializzati delle università, possa dare un qualche contributo a rinnovare teoria e pratica di questo mestiere. È auspicabile che una tale iniziativa trovi sostegno nelle istituzioni, ma non è da escludere che spetti agli insegnanti e alle loro associazioni, per così dire "dal basso", promuoverne l'istanza propulsiva.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Calvani, A. 2001. *Educazione, comunicazione e nuovi media*. Torino. UTET.
- Calvani, A. (a cura di) 2007. *Fondamenti di didattica*. Roma. Carocci.
- Cresson, E. 1995. *Libro Bianco. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF> (ultimo accesso: 11.05.2014).
- Diadori, P. 2009. *Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro*. In Ead. (a cura di). *La DITALS risponde 6*. Perugia. Guerra Edizioni: 103-112.
- Diadori, P. Palermo M. Troncarelli D. 2008. *Manuale di nuove tecnologie per l'educazione linguistica*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Fallani, G. 2013. *Testi, tecnologie e learning object nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*. In AA.VV. *Atti del convegno «Didattica 2013». Tecnologie e metodi per la didattica del futuro*. Pisa. AICA: 389-398.
- Fini, A. Cigognini, M. E. (a cura di). 2009. *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*. Trento. Erickson.
- Fratter, I. 2010. *Le abilità produttive nel Web 2.0: individuazione di buone pratiche*. In Jafrancesco (a cura di) 2010: 99-124.
- Granieri, G. 2005. *Blog generation*. Roma-Bari. Laterza.
- Jafrancesco, E. (a cura di) 2010. *Apprendere in rete, multimedialità e insegnamento linguistico. Atti del XVIII Convegno nazionale ILSA. Firenze, 21 novembre 2009*. Milano. Mondadori Education-Le Monnier/Italiano per stranieri.
- Lo Duca, M. G. 2003. *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma. Carocci.
- Maragliano, R. 2010. *Fare rete con la multimedialità*. In Jafrancesco (a cura di) 2010: 21-35.
- O'Reilly, T. 2005. *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. URL: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (ultimo accesso: 11.05.2014).
- Pichiassi, M. 2007. *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Postman, N. 1999. *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*. Roma. Armando.
- Raymond, S. 1998. *La Cattedrale e il Bazaar*. URL: <http://www.apogeeonline.com/openpress/cathedral> (ultimo accesso 11.05.2014).
- Scaglioso, C. M. 2008. *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*. Roma. Armando.
- Serra Borneto, C. (a cura di) 1998. *C'era una volta il metodo*. Roma. Carocci.
- Siemens, G. 2004. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. URL: [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm) (ultimo accesso: 11.05.2014).
- Simone, R. 2000. *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Bari. Laterza.
- Surowiecki, J. 2004. *The Wisdom of Crowds*. New York. Anchor Books.
- Troncarelli, D. 2010. *Strategie e risorse per l'apprendimento linguistico on line*. In Jafrancesco (a cura di) 2010: 49-63.
- Vedovelli, M. 2006. *Imprese multinazionali italiane e lingua italiana nel mondo*. «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata» XXXV, 1: 147-173.
- Vedovelli, M. 2010. *Guida all'italiano per stranieri*. Roma. Carocci.
- Wenger, E. C. 1998. *Communities of Practice: Learning as a Social System*. URL: <http://homepages.abdn.ac.uk/n.coutts/pages/Radio4/Articles/wenger2000.pdf> (ultimo accesso: 11.05.2014).

## 1 L'IMPORTANZA DI CHIAMARSI MOOCS

Oggi, se proviamo a impostare una ricerca bibliografica utilizzando l'acronimo MOOCs come parola chiave, rischiamo probabilmente di ottenere un numero di occorrenze enorme. Da che cosa nascono tanto interesse e una così ampia attività pubblicitaria su un tema apparentemente così specifico? Fino a pochi anni fa, nessuno tra tutti coloro che si occupavano di *e-learning* a un certo livello utilizzava l'acronimo MOOCs: il neologismo significa letteralmente «*Massive Open Online Courses*», e il primo a utilizzarlo in modo circostanziato pare sia stato Cormier nel 2008. Cormier, un esperto di comunicazione e innovazione in Rete, stava progettando in quel momento per una celebre università canadese (all'avanguardia nelle sperimentazioni sull'*Open and Distributed Learning*) un corso dal titolo «*Connectivism and Connective Knowledge*»<sup>1</sup> insieme ad alcuni dei maggiori teorici di quella particolare declinazione dell'approccio costruttivista all'educazione in Rete che va sotto il nome di «connettivismo», e in particolare Siemens e Downes. Il corso era rivolto a un numero ristretto di studenti paganti, a cui veniva garantito un supporto tutoriale diretto, ma fu aperto anche ad alcune migliaia di partecipanti esterni, che avrebbero potuto (senza alcuna garanzia di essere supportati in modo diretto) accedere ai materiali a disposizione, tipicamente attraverso *feed* RSS, e utilizzare un set di strumenti ricollegabili al corso stesso, in particolare spazi di discussione su una piattaforma Moodle, blog, un ambiente *Second Life* e una chat evoluta.

Il modello originario, come si può facilmente osservare, è ben definito sotto vari aspetti. Prima di tutto, infatti, si tratta dello sviluppo operativo di un *framework metodologico-didattico* molto preciso, che recupera una lunga tradizione di sperimentazioni di tipo attivista ben nota in ambito canadese (e in altre aree del mondo anglosassone, anche se in misura minore negli Stati Uniti). In seconda istanza si configura come un *modello orga-*

## i MOOCs e l'apprendimento delle lingue online: sfide, prospettive e criticità

di Mario Rotta, *Esperto di e-learning e progettista di soluzioni digitali e strategie di insegnamento/apprendimento in Rete*

nizzativo in grado di rispondere alle istanze di coloro che, pur interessati agli argomenti affrontati (magari in una prospettiva che richiama lo scenario dell'apprendimento continuo degli adulti) non hanno in ogni caso né l'intenzione né la necessità di iscriversi formalmente a una università per conseguire un titolo o una certificazione. Cormier (Cormier, Siemens 2010) è molto chiaro su questi aspetti: ci tiene a evidenziare che un MOOC è prima di tutto un corso, per poi specificare che è *open, participatory, distributed* e *life-long networked*. Non solo: appoggiato da esperti come Siemens e Downes, che si sono sempre occupati di apprendimento collaborativo e della dimensione sociale dell'apprendimento, sostiene che i MOOCs sono anche un modo per collaborare («a way to connect and collaborate») e una strategia di coinvolgimento nel processo educativo («engaging in the learning process»). Concetti ribaditi in vari contributi correlati, e sotto molti aspetti già anticipati nella letteratura specialistica sull'approccio connettivista (Siemens 2004; Downes 2007). Questo significa, nella sostanza, che i MOOCs non sono altro che l'ultimo anello di una catena evolutiva, in cui non è difficile riconoscere la radicata tradizione universitaria canadese rispetto all'*e-learning* come opzione essenziale per la gestione di percorsi di apprendimento partecipati e allo stesso tempo come prospettiva per l'educazione continua, ma anche

<sup>1</sup> Il corso è ancora attivo, in una versione aggiornata al 2011 disponibile al seguente indirizzo: <http://cck11.mooc.ca/>.

antenati nobili come l'approccio flessibile tipico delle *open university* e altre interpretazioni del concetto di «*openness*» riferito sia ai percorsi che ai contenuti (Yuan 2013). Con in più una marcata connotazione organizzativa, che ne rappresenta paradossalmente sia il punto di forza che quello di debolezza.

Quello che ha decretato il repentino successo della sigla MOOCs e l'esplosione globale del fenomeno non è stato, infatti, l'approccio educativo connettivista, reso esplicito nei primi corsi distribuiti grazie alle ricerche e attraverso le istituzioni canadesi<sup>2</sup>: è stata piuttosto l'idea che i MOOCs potessero rappresentare per le università un'interessante opportunità sia per tesaurizzare la massa di materiali e risorse ormai nativamente digitali che i docenti producevano, sia per allargare (e di molto) il bacino dei potenziali utenti, inseguendo da un lato, pragmaticamente, una sorta di ipotesi di *branding* morbido (distribuendo corsi ad accesso libero rafforzando la mia immagine, quindi...), giocando dall'altro, più o meno consapevolmente, sul mito della globalizzazione della conoscenza che periodicamente riemerge sia quando si discute del significato di Internet sia quando si ragiona sull'impatto dell'*e-learning* in tal senso. Su questa interpretazione, per così dire, alternativa, ha sicuramente influito in maniera decisiva l'approccio delle università statunitensi, che in alcuni casi avevano cominciato a distribuire corsi online ad accesso libero ben prima che i canadesi cominciarono a parlare esplicitamente di MOOCs.

Il punto di riferimento, in tal senso, è rappresentato dal progetto «*Open Courseware*» del Massachusetts Institute of Technology (MIT) di Boston, che ha cominciato a prendere forma nel 1999, per diventare operativo tra il 2001 e il 2002. Come affermano loro stessi: «The idea is simple: to publish all of our course materials online and make them widely available to everyone»<sup>3</sup>. In effetti, sembra che si tratti di qualcosa di simile ai MOOCs, se non fosse per

una sostanziale differenza: se infatti è vero che in entrambi i casi si tratta di corsi aperti e liberamente accessibili, va detto che nel modello americano manca tendenzialmente la componente partecipativa/connettiva, che invece caratterizza in modo netto le esperienze canadesi. In estrema sintesi, i MOOCs originali sono percorsi di apprendimento progettati esplicitamente per coinvolgere i partecipanti e stimolarli a confrontarsi e connettersi, gli *open courseware* sono invece soprattutto *repository* di risorse (sia pure ben strutturate sul piano didattico) recuperate digitalizzando i corsi che si svolgono all'interno del campus (spesso basati anche su lezioni tradizionali) in modo che possano risultare globalmente accessibili. Di fatto, la quasi totalità delle iniziative analoghe, che col tempo hanno preso forma negli USA (da *Coursera* a *edX*, a *Udacity*, ai *repository* aperti di università come Berkeley, Yale o molte altre), ripropone con poche varianti il modello *open courseware* del MIT, contando sull'autorevolezza indiscussa delle fonti (e sul *brand* istituzionale) come leva di successo, senza dimenticare il ritorno di immagine e di indotto che una simile prospettiva avrebbe potuto garantire alle stesse università (Walsh 2011).

Il successo, fino a un certo punto, è sembrato inarrestabile e clamoroso, visto che i dati di accesso ai corsi gratuiti evidenziavano come addirittura milioni di utenti di tutto il mondo apprezzassero la possibilità che veniva loro offerta e in qualche modo ne usufruivano. Non stupisce, quindi, che anche nelle università di altri paesi, dall'Europa all'Asia, ci si sia nella maggior parte dei casi adattati e ispirati a questo modello, e solo in minima parte al *framework* canadese.

## 2 ASPETTATIVE E DELUSIONI: DAL MITO ALLA CRITICA DEI MOOCs

Ma qualcosa non ha funzionato come ci si aspettava, e all'improvviso intensificarsi di una pubblicistica entusiasta di queste ipotesi di lavoro è rapidamente subentrata una letteratura altrettanto cospicua del tutto critica sulla reale utilità dei MOOCs, o sull'applicabilità concreta del modello che rappresentano.

<sup>2</sup> Cfr., a titolo di esempio, «Learning Analytics and Knowledge», di Downes (Athabasca University, <http://lak12.mooc.ca/>) o «DS 106» (Mary Washington University, <http://ds106.us/>). Downes ha impostato e sviluppato anche un ambiente specifico dedicato ai MOOCs connettivisti (cfr. <http://www.mooc.ca/>).

<sup>3</sup> La citazione è tratta dall'introduzione di Dick K.P. Yue al *concept* che ha ispirato il progetto MIT Open Courseware, URL: <http://ocw.mit.edu/about/>.

Certo, va visto se si tratta di critiche fondate e a cosa si riferiscono, considerando che, come abbiamo visto, i modelli di riferimento per chi cerca di operare in questa direzione sono almeno due, e non si tratta peraltro di sfumature di diversità.

In effetti, se proviamo a leggere qualche contributo che cerca di sintetizzare le critiche ai MOOCs, notiamo subito che le perplessità si riferiscono non tanto ai modelli in sé, quanto piuttosto alle implicazioni e alle aspettative presunte a cui dovrebbero dar luogo. La ricercatrice inglese Laurillard, per esempio, evidenzia almeno cinque miti da sfatare a proposito dei MOOCs e delle loro interpretazioni ottimistiche. Secondo Laurillard (2014),

- fa parte della mitologia diffusa l'idea che i contenuti educativi siano o debbano essere gratuiti;
- è pura illusione che gli studenti siano in grado di supportarsi reciprocamente;
- i MOOCs non risolvono il problema della globalizzazione della conoscenza, anzi: «Moocs will not solve the problem of expensive undergraduate education or educational scarcity in emerging economies. This is just a cruel myth» (Laurillard 2014).<sup>4</sup>;
- l'educazione, inoltre, non è un'industria di massa, ma implica un approccio *personal client*;
- ciò significa che si dovrebbe garantire un supporto educativo agli studenti che si rivolgono ai MOOCs, supporto che però non è ragionevolmente sostenibile, poiché richiederebbe il reclutamento di migliaia di *e-tutor* competenti e la soluzione di complesse problematiche organizzative.

Al di là di alcune perplessità che sembrano ispirate da una visione corporativa del ruolo delle università, si tratta in qualche caso di dubbi leciti e circostanziati. Relativamente al primo punto, per esempio, Laurillard (2014)

osserva correttamente che la gratuità dei contenuti è un mito alimentato da un fraintendimento che porta a ritenere che registrare delle lezioni o digitalizzare delle immagini sia sufficiente per riproporre il corso come MOOC, mentre sarebbe necessario produrre appositamente risorse specifiche destinate agli studenti online, se si vogliono ottenere dei risultati significativi sul piano didattico. Questo è uno dei nodi essenziali del problema: i MOOCs non possono consistere soltanto in insiemi di risorse educative e materiali digitali. O meglio, nulla vieta alle università o ad altri soggetti che fanno dell'insegnamento e dell'apprendimento la loro specifica missione di raccogliere e documentare qualsiasi attività didattica e mettere a disposizione i file (sulla base di sequenze o concatenazioni tra argomenti) agli utenti della Rete in generale: ma questa soluzione si configura più che altro come allestimento di un paesaggio che evoca le suggestioni dell'educazione distribuita e degli *open educational resources* (OER), non come una strategia basata sui MOOCs in senso stretto.

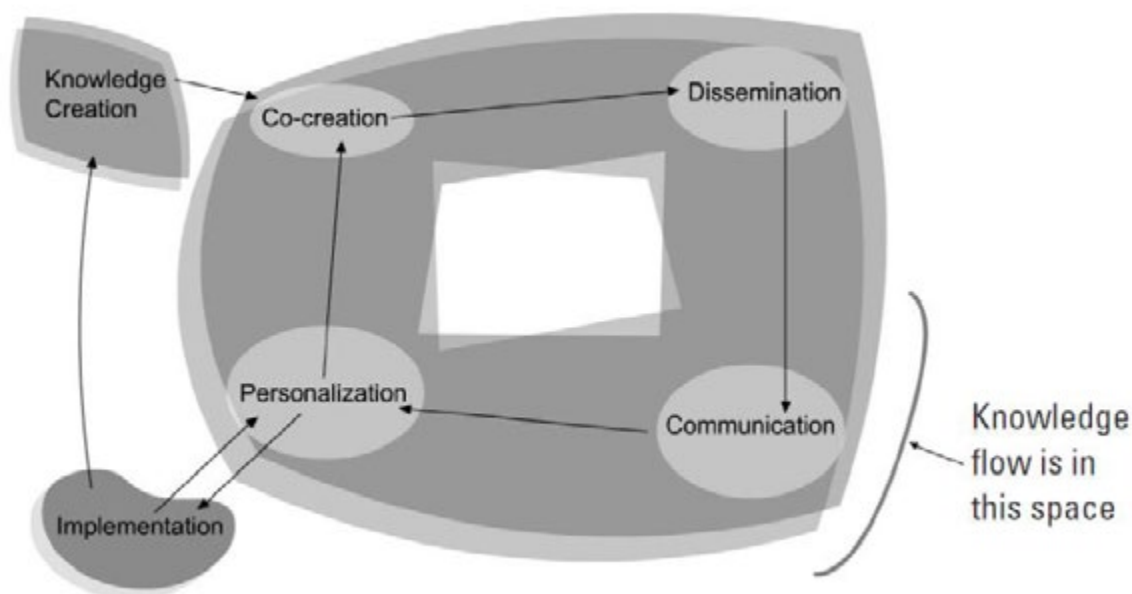
I MOOCs veri e propri richiedono un impegno progettuale notevole e implicano uno studio accurato sulla formalizzazione del processo di apprendimento, sulla configurazione dell'ambiente in cui il processo si sviluppa (*Personal Learning Environment*) e spesso anche sul taglio dei contenuti, sulla loro aderenza al processo che il corso intende delineare e sul loro reale potenziale di coinvolgimento. Come sostengono gli stessi Siemens e Downes (2013), occorre anche una buona dose di creatività (che invece non si riscontra affatto in tante proposte presentate nonostante tutto come MOOCs). In pratica, per progettare e implementare un MOOC si dovrebbe fare riferimento a *framework* in grado di esprimere e allo stesso tempo rappresentare le complesse modalità e i percorsi attraverso cui la conoscenza si genera, si condivide, si rielabora e si dissemina. Elementi, questi, su cui soprattutto Siemens insiste moltissimo, evidenziando attraverso numerosi grafici (cfr. Fig. 1) le sofisticate intersezioni tra tutte le azioni che possono aiutare a «conoscere la conoscenza», e, di conseguenza, la natura stessa degli elementi che dovrebbero concorrere alla realizzazione di un MOOC qualitativamente consistente.

<sup>4</sup> La citazione è tratta dall'articolo, pubblicato online, *Five Myths about MOOCs*. URL <http://www.timeshighereducation.co.uk/comment/opinion/opinion-five-myths-about-moocs/2010480.article>

Osservando attentamente la circolarità del processo che il grafico di Siemens delinea (cfr. Fig. 1) e la varietà delle interazioni che lascia intravedere, se ne deduce che non è poi così facile progettare e assemblare un buon MOOC, e in ogni caso non si tratta di un'operazione a costo zero, ma piuttosto di una vera e propria lavorazione che richiede investimenti iniziali (talora anche significativi) e che dovrebbe quindi presupporre una quota di partecipazione per gli utenti. Quota che però violerebbe il principio sottolineato dalla parola *open*: in pratica, si crea un cortocircuito da cui è difficile uscire indenni.

Il secondo aspetto critico da sottolineare (e su cui peraltro insistono anche molti altri contributi) riguarda il nodo rappresentato dall'eventuale supporto tutoriale diretto che potrebbe o dovrebbe essere garantito ai partecipanti, perché possano indirizzare o quanto meno gestire meglio il loro percorso di apprendimento. Questo nodo ha due diverse implicazioni: da un lato riguarda la risposta che si riesce a dare ai dubbi che molti esprimono circa la sostanziale incapacità (o dispersività) degli

studenti nel momento in cui sono chiamati a supportarsi reciprocamente, secondo quanto previsto e auspicato non solo dal connettivismo, ma dall'approccio costruttivista in generale e da vari altri modelli teorici di riferimento, dai *learning circles* alle teorie sulla *peer education*, fino a diversi *framework* andragogici. Ipotesi che restano aperte anche se si osserva il fenomeno in una prospettiva ragionevolmente più sostenibile, che è quella che si riallaccia alle implicazioni dell'approccio informale all'educazione (Bates 2012; Sangrà, Wheeler 2013). Dall'altro lato, entra in gioco la fattibilità organizzativa (ed economica) di eventuali forme di supporto tutoriale diretto o indiretto che si ritenesse opportuno concedere ai partecipanti, evidentemente accettando implicitamente che in effetti non sono in grado di sostenersi tra loro. Ma questa eventuale opzione porrebbe di fronte a ulteriori opzioni interrogative sulla disponibilità gratuita dei corsi, del tutto insostenibile se proprio si dovessero introdurre nel percorso azioni gestite da *e-tutor* professionisti. Di fatto anche in questo caso si finirebbe col violare alcuni dei prin-



**Figura 1:** Schema di flusso del processo di costruzione e disseminazione della conoscenza secondo Siemens (2005).

cipi ispiratori originari del concetto di MOOC, e non solo sul piano organizzativo. Come se ne esce?

### 3 OFFERTA E DOMANDA: QUALCHE DATO

La questione è ancora aperta. Anche perché sia i sostenitori dei MOOCs in senso lato che i detrattori critici hanno raramente supportato le rispettive affermazioni con dati consistenti in grado di dimostrare qualcosa di più che la semplice constatazione che il numero degli studenti di tutto il mondo che si iscrivono a corsi di tipo MOOC è dapprima cresciuto esponenzialmente fino alle decine o centinaia di migliaia, tanto da far dire ad alcuni che i MOOCs rappresentano di fatto l'unica opzione percorribile per il futuro delle università e per le loro stesse opportunità di *business* (questa è per esempio la posizione di molte riviste economiche, come «Forbes», cfr. Bersin 2013), per poi contrarsi sensibilmente fino a generare un diffuso – e talora insospettabile – scetticismo (il cui rappresentante più in vista è probabilmente Thrun, professore a Stanford, e uno dei fondatori di *Udacity*, che ammette di non essere certo che i MOOCs siano realmente efficaci, cfr. Schuman 2013). C'è perfino chi comincia a interrogarsi su quanto i MOOCs siano davvero riconducibili alla visione utopistica della globalizzazione (e della democratizzazione) del sapere, o, al contrario, non rappresentino un'opzione velatamente elitaria (cfr. Rivard 2003), una scelta ricollegabile alla discriminazione di genere (New 2013) o addirittura una forma di neocolonialismo culturale (Altbach 2013).

Su quali dati effettivi si basano le posizioni che stanno prendendo forma? In realtà, analisi accurate di dati significativi ce ne sono ancora poche, un po' perché si tratta comunque di un fenomeno relativamente recente, un po' perché probabilmente non sono stati impostati monitoraggi accurati sulle esperienze in corso, anche per via della natura aperta e priva di vincoli di vari *MOOCs environments*. C'è però uno studio approfondito condotto dall'Università della Pennsylvania (Perna *et al.* 2013) che analizza a fondo il comportamento di alcune centinaia di migliaia di utenti di

*Coursera*, un terzo circa dei quali americani e gli altri due terzi provenienti da altri paesi, non necessariamente di lingua inglese. I dati (di cui gli stessi ricercatori ammettono la parziale incompletezza, soprattutto per quanto riguarda la possibilità di mettere in relazione i comportamenti osservati con elementi importanti per formulare dei giudizi, come l'approccio metodologico praticato nei singoli corsi e i livelli di coinvolgimento richiesti o auspicabili) evidenziano sostanzialmente due emergenze caratteristiche:

1. si riscontrano due tipici dislivelli di partecipazione: uno tra gli iscritti e i partecipanti effettivi (con uno scarto che va dal 30 al 70% di differenza tra gli iscritti e gli utenti attivi), l'altro tra i partecipanti attivi che cominciano il corso e quelli che effettivamente lo portano a termine. In questo caso il tasso di abbandono tendenziale si attesta mediamente (con delle differenze a seconda del corso) tra l'80 e il 95%, tendenza confermata anche dai dati che evidenziano come la maggior parte degli utenti attivi dedichi ancora una certa attenzione ai primi test (se previsti), per poi ridurre sistematicamente l'impegno col passare del tempo. Insomma, ci sono problemi di motivazione e di coinvolgimento;
2. si evidenziano differenze talora significative di atteggiamento dei partecipanti in relazione all'argomento affrontato dal corso e ai prerequisiti consigliati per poter partecipare proficuamente: pur in assenza di alcune informazioni utili per verificare e validare i risultati ottenuti, sembra di poter affermare che, in linea di massima, i corsi di maggior successo (se così possiamo dire) sono tendenzialmente quelli di minor durata, che non richiedono particolari prerequisiti, che possono generare ricadute occupazionali e che prevedono forme di valutazione *peer-to-peer*.





ne che si riscontrano tra colleghi in assenza di un supporto organizzativo autorevole e riconosciuto, anche se, provando a cambiare prospettiva, si osserva che

*the informalisation of education seems to be an opportunity for business, especially for these kinds of companies coming into the higher education system. It may be somewhat difficult to conceive of the focus of education shifting from universities to companies as a result of open education (Sangrà, Wheeler 2013: 289).*

Infine, appare chiaro che i dislivelli di partecipazione che si riscontrano sono spesso dovuti al fatto che – tipicamente – solo una parte degli iscritti è in grado di interagire in modo immediato o completo nella lingua nativa utilizzata nei MOOCs (quasi sempre l'inglese nelle esperienze più note e monitorate), mentre altri scontano una certa fatica nell'acquisizione dei contenuti o al momento di seguire le attività (Downes 2013), soprattutto se si tratta di studenti che vivono in aree svantaggiate o appartengono a minoranze etnico-linguistiche<sup>7</sup>, tanto che sono già molti coloro che cominciano a dubitare del fatto che i MOOCs rappresentino davvero un'opzione orientata all'educazione aperta (Montgomery 2013).

Ma è proprio questo, paradossalmente, uno degli aspetti più interessanti del problema: si può ipotizzare che per gli utenti che parlano una lingua diversa da quella utilizzata in un determinato insieme di MOOCs il significato e il valore della partecipazione (più o meno attiva) ai corsi non risieda tanto nelle conoscenze che costituiscono l'oggetto specifico del corso, ma nel miglioramento indiretto delle proprie competenze linguistiche?

## 4 PROSPETTIVE PER L'APPRENDIMENTO/ INSEGNAMENTO DELLE LINGUE CON I MOOCs

L'ambito applicativo specifico rappresentato dall'insegnamento e dall'apprendimento delle lingue appare, sotto molti aspetti, uno degli esiti più interessanti e significativi riscontrabili, al momento, nello scenario aperto dalla diffusione dei MOOCs. Non solo perché i MOOCs, per definizione, si rivolgono al mercato globale della formazione e presuppongono quindi una disseminazione implicita di competenze linguistiche, ma anche per altre ragioni, più circostanziate e, allo stesso tempo, più controverse.

Quello che si percepisce, prima di tutto, è che tra i MOOCs l'offerta di corsi aperti e informali sulle lingue (e in particolare sull'inglese come EFL/ESL) è molto ampia: in effetti, almeno in apparenza, i corsi di lingua si prestano in modo particolare sia all'approccio informale a cui i MOOCs si ispirano che al supporto *peer-to-peer* tra gli studenti che la maggior parte dei MOOCs cerca di stimolare. Questo porta a ritenere che i MOOCs, in generale, rappresentino un'opportunità interessante per tutti coloro che vogliono perfezionarsi nella padronanza di una seconda lingua o anche, considerando l'offerta che si sta configurando in tal senso<sup>8</sup>, apprendere i rudimenti di qualche lingua poco diffusa. Questa percezione, legata come altre a un'interpretazione ottimistica della globalizzazione della conoscenza, non è ancora confermata da dati certi, ma implica una seconda considerazione: poiché si tratta di percorsi informali orientati al miglioramento delle capacità linguistiche, ovvero di argomenti rispetto ai quali dovrebbe prevalere un approccio pragmatico, fortemente connotato dalle attitudini personali e dall'automotivazione, si ritiene che proprio in questo caso i MOOCs siano in grado di produrre ricadute positive indipendentemente dal completamento e dalla formalizzazione del percorso effettuato. Si è quindi portati a ritenere che il problema della valutazione dell'apprendimento (e

<sup>7</sup> Per esempio, è già stato evidenziato più volte come i MOOCs potrebbero rappresentare un'opportunità interessante per gli studenti africani, se non fosse proprio per il gap linguistico. Cfr., tra gli altri, O'Neil 2013.

<sup>8</sup> Scorrendo la *MOOC List* (cfr. <http://www.mooc-list.com/>), per esempio, ormai non è difficile trovare corsi aperti di avviamento allo studio di lingue come lo swahili, l'ebraico o il giapponese.

conseguentemente quello dell'attestazione dei risultati raggiunti), che rappresenta solitamente uno dei limiti riconosciuti dell'approccio centrato su questi particolari oggetti educativi (Breslow *et al.* 2013), sia – in questo caso – meno significativo.

Ora, si possono davvero sostenere ipotesi come queste con i pochi dati che abbiamo e sulla base dei riscontri disponibili? Le obiezioni alla visione ottimistica secondo cui i MOOCs possono essere particolarmente utili per l'apprendimento delle lingue si basano su due considerazioni. La prima si concentra sulla motivazione implicita per cui uno studente segue solitamente un corso di lingue: nella maggior parte dei casi l'obiettivo non è l'arricchimento personale, ma il conseguimento di una certificazione attraverso un percorso formale, ovvero proprio quello che i MOOCs non possono né vogliono tendenzialmente garantire finché si resta nell'ambito dell'educazione aperta (cfr., per esempio, Romeo 2012). La seconda obiezione riguarda il profilo e l'atteggiamento prevalente di chi segue corsi di tipo MOOC in lingue diverse dalla propria: si tratta per la maggior parte di studenti con competenze già avanzate, che, al contrario di quello che si potrebbe pensare, si concentrano raramente sul potenziamento di abilità linguistiche, che tendenzialmente possiedono già e preferiscono piuttosto dedicarsi ad argomenti specifici (cfr., tra gli altri, Custer 2013). Per il resto, sappiamo da tempo che gli studenti che hanno meno competenze iniziali o già consolidate tendono a scontrarsi proprio con le barriere linguistiche (Fini 2009), che evidentemente l'approccio aperto tipico dei MOOCs non è in grado di risolvere.

Queste posizioni più critiche ci aiutano a capire che quando si parla di apprendimento delle lingue online bisogna considerare non tanto i limiti intrinseci dei MOOCs, quanto il modo in cui i MOOCs entrano in relazione con i contesti, gli scenari e, soprattutto, con gli utenti. Bisogna inoltre tener conto delle dinamiche in base alle quali si sta evolvendo il rapporto tra i MOOCs e l'espansione dell'offerta di percorsi formativi e risorse educative in Rete, dove si possono ormai identificare strategie alternative ai modelli a cui i MOOCs si ispirano (Pirani 2013). Un eventuale (e più significati-

vo) valore aggiunto dei MOOCs, relativamente all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue, dovrà quindi essere individuato nelle potenzialità specifiche di alcune varianti tipologiche di questi oggetti educativi, in particolare quelle che recuperano la dimensione connettivista originaria e allo stesso tempo cercano di intervenire sia sul versante della motivazione alla partecipazione, sia su quello del sostegno diretto o indiretto al confronto attivo tra i partecipanti.

L'evoluzione possibile passa sostanzialmente – secondo quanto sintetizza in modo esemplare uno dei padri storici dell'educazione online – sia attraverso una diversificazione delle strategie organizzative e gestionali da parte di chi produce questo tipo di contenuti, sia attraverso una più accurata ricerca di soluzioni funzionali alla valutazione dei risultati ottenuti dagli utenti (Dede 2013). Tra i suggerimenti di Dede, in particolare, vale la pena ricordare l'importanza dell'adozione di strumenti autentici di verifica, il bisogno di valorizzare gli strumenti di interazione più amichevoli (*convivial tools*), la necessità di dosare accuratamente la relazione tra percorsi, ambienti di lavoro e media, l'opportunità di puntare su forme mediate di interazione avanzata con i destinatari, per esempio, investendo sui cosiddetti «*animated pedagogical agents*» (APAs), il vincolo rappresentato dall'integrazione nel sistema di tecnologie in grado di elaborare dati di accesso e utilizzo e generare soluzioni adattive in base alle informazioni raccolte. Si configura, in pratica, uno scenario che lo stesso Dede (2013: 47) definisce «post-MOOC world».

Questa prospettiva ha diverse implicazioni e può assumere varie declinazioni. In primo luogo si rafforza l'idea che l'efficacia di un MOOC possa o debba in qualche modo essere legata a un potenziamento della dimensione collaborativa, intesa sia in modo generico (si parla ormai abitualmente di cMOOCs, cfr. Lugton 2012) che più specificamente basata sulla progettazione di corsi centrati su attività *peer-reviewed* e aperti talora a soluzioni *blended*<sup>9</sup>. Di conseguenza, si aprono almeno due

<sup>9</sup> A proposito dell'evoluzione dei MOOCs per l'apprendimento delle lingue, ci sono già esperimenti molto interessanti di corsi misti e decisamente collaborativi per insegnanti, detti «LTMOCs» (cfr. <http://ltmooc.com/>).

ulteriori prospettive: una – particolarmente interessante – più orientata al rafforzamento delle interazioni tra gli utenti e l'ambiente di apprendimento, una strada che porta da un lato verso i cosiddetti «MOOLE» (*Massive Open Online Learning Experience*), recuperando in modo significativo l'approccio pedagogico centrato sui problemi (*problem based learning*), che in quest'ottica appare decisamente indicato (Holton 2012), e dall'altro si orienta verso un *design* più centrato sul singolo destinatario, fino a immaginare un modello alternativo detto «*Small Private Online Courses*» (SPOCs) (Fox 2013), il cui scopo, tra le altre cose, è definito «increase instructor leverage, student

throughput, student mastery, and student engagement» (Fox 2013: 39); l'altra centrata sul potenziamento dell'interattività in senso lato e sull'ipotesi che la motivazione e la performance degli utenti possano essere sostenute puntando in particolare sull'approccio ludico, fino a parlare di «*Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*» (MMORPG) (Holton 2012), ovvero orientarsi verso quel fenomeno in rapida crescita che va sotto il nome generico di «*gamification*». Certo, è ancora presto per dire se queste nuove prospettive saranno in grado di produrre risultati significativi e risolvere i limiti riscontrati nei MOOCs. Ma questa è la sfida che ci aspetta.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alsheail, A. 2010. *Teaching English as a Second Foreign Language in a Ubiquitous Learning Environment. A Guide for ESL/EFL Instructors*. Fresno, California State University.
- Altbach, P. G. 2013. *MOOCs as neocolonialism. Who controls knowledge?* «University World News», 299, December 6. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2013120517525882> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Baggaley, J. 2011. *Harmonising Global Education: from Genghis Khan to Facebook*. London-New York, Routledge.
- Bates, T. 2012. *What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs?*. URL: <http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs/> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Bell, F. 2011. *Connectivism: Its Place in Theory-Informed Research and Innovation in Technology-Enabled Learning*. «International Review of Research in Open and Distance Learning», vol. 2, 3. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/902/1664> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Bersin, J. 2013. *The MOOC Marketplace Takes Off*, November 30. URL: <http://www.forbes.com/sites/joshbersin/2013/11/30/the-mooc-marketplace-takes-off/> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Blackall, L. 2012. *A true(er) history of MOOCs*. «Open and Networked Learning», November 15. URL: <http://www.leighblackall.com/2012/10/a-trueer-history-of-moocs.html> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Boxall, M. 2012. *MOOCs: a massive opportunity for higher education, or digital hype?* «The Guardian», August 8. URL: <http://www.guardian.co.uk/higher-education-network/blog/2012/aug/08/mooc-coursera-higher-education-investment> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Breslow, L., Pritchard, D. E., De Boer, J., Stump, G. S., Ho, A. D., Seaton, D. T. 2013. *Studying Learning in the World-wide Classroom. Research into edX's First MOOC*. «RPA Journal», vol. 8, Summer. URL: <http://www.rpajournal.com/archive/> (ultimo accesso: 05.06.2014).
- Custer, S. 2013. *The University of Edinburgh Releases First MOOC Data*. «The PIE News», June 12. URL: <http://thepienews.com/news/u-of-edinburgh-releases-first-comprehensive-mooc-data/> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Cormier, D., Siemens, G. 2010. *Through the open door: open courses as research, learning, and engagement*. «EDUCAUSE Review», 45(4): 30-9.
- Daniel, J. 2012. *Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility*. «AP Academic Partnership». URL: <http://sirjohn.ca/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/MOOCs-Best.pdf> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Dede, C. 2013. *Connecting the Dots: New Technology-Based Models for Postsecondary Learning*. «Educause Review Online», October 7. URL: <http://www.educause.edu/ero/article/connecting-dots-new-technology-based-models-postsecondary-learning> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Downes, S. 2006. *Learning networks and connective knowledge*. «Instructional Technology Forum», paper 92. URL: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Downes S. 2007. *What Connectivism Is*. «Connectivism Conference», University of Manitoba. URL: <http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Downes, S. 2013. *Learning and the Massive Open Online Course*. Notes from ELI Online Spring Focus Session, April 3-4. URL: [http://www.downes.ca/files/docs/ELI\\_Seminar\\_on\\_MOOCs.pdf](http://www.downes.ca/files/docs/ELI_Seminar_on_MOOCs.pdf) (ultimo accesso: 05.06.2014).

- Fini, A. 2009. *The Technological Dimension of a Massive Open Online Course: The Case of the CCK08 Course Tools*. «The International Review of Research in Open and Distance Learning (IRRODL)», vol. 10, 5: URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/643/1402> (ultimo accesso: 05.06.2014).
- Fox, A. 2013. *From MOOCs to SPOCs*. «Communications of the ACM», vol. 56, December 12, pp. 38-40.
- Haber, J. 2014. *MOOCs: More Data, More Answers, More Questions*. «Huffington Post Education», January 23. URL: [http://www.huffingtonpost.com/jonathan-haber/more-data-answers-and-questions\\_b\\_4645299.html](http://www.huffingtonpost.com/jonathan-haber/more-data-answers-and-questions_b_4645299.html) (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Hardesty, L. 2012. *Lessons Learned from MITx's prototype course*. «MIT News», July 16. URL: <http://web.mit.edu/newsoffice/2012/mitx-edx-first-course-recap-0716.html> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Hill, P. 2012. *Four Barriers that MOOCs must overcome to build a sustainable model*. URL: <http://mfeldstein.com/four-barriers-that-moocs-must-overcome-to-become-sustainable-model/>.
- Holton, D. 2012. *What's the "problem" with MOOCs?*. «EdTechDev», May 4. URL: <http://edtechdev.wordpress.com/2012/05/04/whats-the-problem-with-moocs/> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Kop, R., Hill, A. 2008. *Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?*. «International Review of Research in Open and Distance Learning», vol. 9, 3. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Laurillard, D. 2014. *Five myths about MOOCs*. «Times Higher Education», January 16. URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/comment/opinion/opinion-five-myths-about-moocs/2010480.article> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Lugton, M. 2012. *What is a MOOC? What are the different types of MOOC? xMOOCs and cMOOCs*. «Reflections». URL: <http://reflectionsandcontemplations.wordpress.com/2012/08/23/what-is-a-mooc-what-are-the-different-types-of-mooc-xmoocs-and-cmoocs/> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Mackness, J., Mak, S., Williams, R. 2010. *The ideals and reality of participating in a MOOC*. Paper presented at the Seventh International Conference on Networked Learning, Aalborg, Denmark. URL: <http://www.lanacs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Mackness.pdf> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Masters, K. 2011. *A Brief Guide To Understanding MOOCs*. «The Internet Journal of Medical Education», vol. 1, 2. URL: [http://www.ispub.com/journal/the\\_internet\\_journal\\_of\\_medical\\_education/volume\\_1\\_number\\_2\\_71/article/a-brief-guide-to-understanding-moocs.html](http://www.ispub.com/journal/the_internet_journal_of_medical_education/volume_1_number_2_71/article/a-brief-guide-to-understanding-moocs.html) (ultimo accesso: 02.06.2014).
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., Cormier, D. 2010. *The MOOC Model for Digital Practice*. URL: [http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC\\_Final.pdf](http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf) (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Montgomery, S. L. 2013. *MOOCs and the language barrier: is open education not so open after all?* «The Conversation», November 1. URL: <http://theconversation.com/moocs-and-the-language-barrier-is-open-education-not-so-open-after-all-17423> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Moran, M. 2014. *Deep dive in popular fields is aim of next generation of MOOCs*. «Vanderbilt News», January 21. URL: <http://news.vanderbilt.edu/2014/01/coursera-specializations/> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- New, J. 2013. *Study: Nearly 9 in 10 MOOC Participants Were Male*. «eCampus News», June 7. URL: <http://www.ecampusnews.com/top-news/study-nearly-9-in-10-participants-in-mooc-were-male/> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- O'Neil, M. 2013. *Rwandan Degree Program Aims for a «University in a Box»*. «The Chronicle of Higher Education», September 16. URL: <http://chronicle.com/article/Rwandan-Degree-Program-Aims/141631/> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Parr, C. 2013. *MOOC creators criticise courses' lack of creativity*. «Times Higher Education», 17 October. URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/mooc-creators-criticise-courses-lack-of-creativity/2008180.fullarticle> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Perna, L., Ruby, A., Boruch, R., Wang, N., Scull, J., Evans, C., Ahmad, S. 2013. *The Life Cycle of a Million MOOC Users*. «MOOC Research Initiative Conference», December 5. URL: [http://www.gse.upenn.edu/pdf/ahead/perna\\_ruby\\_boruch\\_moocs\\_dec2013.pdf](http://www.gse.upenn.edu/pdf/ahead/perna_ruby_boruch_moocs_dec2013.pdf) (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Pirani, J. A. 2013. *A Compendium of MOOC Perspectives, Research, and Resources*. «Educause Reviewe Online», November 4. URL: <http://www.educause.edu/ero/article/compendium-mooc-perspectives-research-and-resources> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Rivard, R. 2013. *Coursera's Contractual Elitism*. «Inside Higher Education», March 22: URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/inside-higher-ed-courseras-contractual-elitism/2002775.article> (ultimo accesso: 05.06.2014).
- Romeo, K. 2012. *Language Learning MOOCs?*. «Hive Talkin», November 13. URL: <https://www.stanford.edu/group/ats/cgi-bin/hivetalkin/?p=3011> (ultimo accesso: 02.06.2014).
- Sangrà, A., Wheeler, S. 2013. *New Informal Ways of Learning: Or Are We Formalising the Informal? Informalisation of Education*. «University and Knowledge Society Journal», RUSC, vol. 10, 1: 286-293.
- Schuman, R. 2013. *The King of MOOCs Abdicated the Thron*. «Slate», November 19. URL: [http://www.slate.com/articles/life/education/2013/11/sebastian\\_thrun\\_and\\_udacity\\_distance\\_learning\\_is\\_unsuccessful\\_for\\_most\\_students.html](http://www.slate.com/articles/life/education/2013/11/sebastian_thrun_and_udacity_distance_learning_is_unsuccessful_for_most_students.html) (ultimo accesso: 02.06.2014).

- 
- Siemens, G. 2005. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. «International Journal of Instructional Technology and Distance Learning», January, vol. 2, 1. URL: [http://www.itdl.org/journal/jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm) (ultimo accesso: 02.06.2014).
  - Stevens, V. 2009. *Modeling Social Media in Groups, Communities, and Networks*. «TESL-EJ», vol. 13, 3. URL: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/past-issues/volume13/ej51/ej51int/> (ultimo accesso: 02.06.2014).
  - Taylor, J. 2011. *Towards an OER University: Free Learning for All Students Worldwide*. URL: [http://wikieducator.org/Towards\\_an\\_OER\\_university:\\_Free\\_learning\\_for\\_all\\_students\\_worldwide](http://wikieducator.org/Towards_an_OER_university:_Free_learning_for_all_students_worldwide) (ultimo accesso: 02.06.2014).
  - Touve, D. 2012. *MOOC's Contradictions*. «Inside Higher Education», September 11. URL: <http://www.insidehighered.com/views/2012/09/11/essay-contradiction-facing-moocs-and-their-university-sponsors> (ultimo accesso: 02.06.2014).
  - Walsh, T. 2011. *Unlocking the Gates: How and Why Leading Universities are Opening Up Access to Their Courses*. Princeton. Princeton University Press.
  - Wiley, D., Hilton, J. 2009. *Openness, Dynamic Specialization, and the Disaggregated Future of Higher Education*. «International Review of Research in Open and Distance Learning», vol. 10, 5: 2-16.
  - Yuan, Li, Powell, S. 2013. *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. JISC White Paper. URL: <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667> (ultimo accesso: 02.06.2014).

# percorsi di apprendimento in Rete per la formazione linguistica del mediatore culturale

di Matteo La Grassa, *Università per Stranieri di Siena*  
Donatella Troncarelli, *Università per Stranieri di Siena*<sup>1</sup>

## 1 INTRODUZIONE

Nonostante la forte e persistente crisi economica che interessa ancora l'economia italiana, il numero degli ingressi dei migranti continua a essere in crescita e i dati dell'ultimo *Dossier Caritas* (Centro Studi e Ricerche IDOS 2013) segnalano che oltre cinque milioni di cittadini stranieri sono oggi presenti sul nostro territorio nazionale. Un elemento di novità che comincia pertanto a riguardare alcuni contesti migratori urbani anche in Italia è quello della «superdiversità», termine con il quale si sottolinea la presenza molto rilevante e l'estrema eterogeneità delle provenienze

dei migranti<sup>2</sup>. Tale aspetto ha ricadute dirette anche nell'ambito della mediazione interculturale perché, accanto alla varietà delle lingue e delle culture di appartenenza dei nuovi cittadini, si moltiplicano ovviamente le occasioni interazione tra nativi e non nativi nei più vari contesti di comunicazione (da quelli lavorativi, alla scuola, agli ospedali, agli uffici), che devono essere rese pragmaticamente efficaci.

L'interazione tra soggetti che hanno modelli culturali diversi è un processo con esiti incerti (Balboni 2007), specialmente quando le loro competenze linguistiche sono palesemente sbilanciate. Emerge quindi l'esigenza di rendere maggiormente gestibili le interazioni comunicative tra soggetti di lingue e culture diverse e nel conseguimento di questo obiettivo può contribuire in maniera determinante la figura professionale del mediatore intercul-

<sup>1</sup> Il contributo è stato concepito e realizzato in collaborazione fra gli autori; ciononostante, la responsabilità di redazione finale va ripartita nel modo seguente: Matteo La Grassa è autore dei parr. 1; 2; 3; 3.2; 3.3; Donatella Troncarelli è autrice dei parr. 3.1; 3.4; 4.

<sup>2</sup> Con specifico riferimento al contesto italiano, il concetto di «superdiversità» è stato adottato per rendere conto dei fenomeni di mutamento del panorama linguistico già potenzialmente in atto (Barni, Vedovelli 2009).

turale»: egli riveste un ruolo fondamentale per la risoluzione dei problemi nella comunicazione e, più in generale, nella interazione sia tra cittadini con culture diverse, sia tra i cittadini immigrati e le istituzioni e i servizi del paese di accoglienza.

Ai mediatori interculturali, che in Italia sono principalmente persone non italiane con esperienza di migrazione, dovrebbe essere pertanto garantita una formazione linguistica che assicuri loro un livello di competenza avanzato.

In questa direzione si è mosso il Progetto *Advancing cross-Cultural MEdiation* (ACUME), rivolto a quanti operano o sono interessati a operare nel settore della mediazione linguistico-culturale e ideato e realizzato da un partenariato che comprende università, agenzie formative e associazioni no-profit<sup>4</sup>. Si tratta di un progetto di adeguamento e trasferimento in Italia di un percorso formativo mutuato dalla Spagna, che si focalizza su alcune specifiche aree di competenze proprie della figura professionale del mediatore interculturale integrandole con la formazione a distanza per il rafforzamento di competenze linguistico-comunicative in lingua italiana.

Nel presente contributo si presentano i principali aspetti metodologici alla base del Progetto con particolare riferimento a quelli correlati con la formazione linguistica in italiano L2, realizzata mediante l'uso delle tecnologie di Rete, descrivendo la struttura dei modelli operativi adottati e dei percorsi formativi proposti.

## 2 RUOLO DEL MEDIATORE INTERCULTURALE

Per inquadrare meglio la questione della formazione linguistica del mediatore interculturale è opportuno fare almeno qualche accenno alle funzioni che è chiamato a svolgere. Definire con precisione questo aspetto è un compito estremamente difficile. Qualche anno, dopo le prime generiche indicazioni legislative sulla mediazione (Legge 40/1998), Petilli e Pittau (2004) segnalavano la totale disorganicità del quadro relativo alle funzioni e al percorso di formazione seguito dal mediatore in Italia; tra gli aspetti critici venivano indicati: il rischio di una semplicistica sovrapposizione di competenze tra traduttore e mediatore o, all'opposto, la tendenza ad attribuire al mediatore ruoli che andavano oltre le sue competenze; scarsa chiarezza sulla possibilità da parte dei soggetti italiani a svolgere il ruolo di mediatore; modesta valorizzazione delle competenze acquisite «sul campo» in modo non formale.

Sebbene oggi cominci a esserci una maggiore chiarezza sulle funzioni e gli ambiti di intervento del mediatore interculturale, va comunque tenuta presente l'impossibilità di rendere generalizzabili su vasta scala le caratteristiche del suo profilo. L'attività di mediazione, infatti, risulta strettamente connessa a un contesto, quello migratorio, che è per antonomasia in evoluzione e assume contorni diversi a seconda dei territori in cui avviene. Ne consegue che le competenze e gli ambiti di intervento del mediatore interculturale possono essere diversi sia a livello nazionale, da regione a regione, che europeo, con differenze anche notevoli dei ruoli svolti in paesi come l'Italia, la Francia, la Germania, la Gran Bretagna, la Grecia e la Spagna (Casadei, Franceschetti 2008). Non è quindi possibile, né probabilmente auspicabile, ricondurre a un quadro unitario la complessità dei profili di mediatore, considerata la diversità dei contesti in cui questi operano e il conseguente diverso inquadramento normativo, nonché il percorso di formazione che devono seguire.

Tenuto conto di queste precisazioni, con riferimento alla situazione italiana, im-

<sup>3</sup> La presenza degli immigrati in Italia si è tradotta in questi anni in una delle poche forze propulsive dell'economia italiana: a fronte di una emorragia di piccole e medie aziende che falliscono, si registra una crescita significativa di nuove aziende avviate dai cittadini stranieri (Vedovelli 2013). Considerati i nuovi assetti demografici italiani, si ritiene che accanto ai tradizionali settori di impiego dei migranti (edilizia, turismo, assistenza familiare, agricoltura) anche il settore della mediazione possa assumere un ruolo di primo piano nel panorama delle professionalità dei cittadini stranieri.

<sup>4</sup> Il Progetto, finanziato dal programma *Lifelong Learning*-Leonardo da Vinci TOI, è stato coordinato dal Centro FAST dell'Università per Stranieri di Siena (responsabile scientifico Andrea Villarini) e ha visto la partecipazione dei seguenti *partner* nazionali e internazionali: Associazione Centro Ricerche e Attività (CReA); DIDA Network Srl; International COnculting and Mobility Agency SL (INCOMA); FH JOANNEUM Gesellschaft mbH; Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Empleo (DGCPM).



portanti linee guida sono state elaborate dal CNEL (Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro Organismo Nazionale di Coordinamento per le politiche di integrazione sociale degli stranieri), che elenca i seguenti requisiti utili per poter svolgere il ruolo del mediatore (CNEL 2009):

- origine preferibilmente straniera con esperienza personale di immigrazione;
- buona conoscenza della cultura e della lingua parlata e scritta italiana;
- buona conoscenza della cultura e della realtà socioeconomica del paese di origine;
- sufficiente conoscenza della realtà italiana e del territorio in cui opera;
- possessori di un titolo di studio medio-alto;
- congrua permanenza in Italia;
- motivazione e disposizione al lavoro relazionale e sociale, capacità personali di empatia e riservatezza.

Il CNEL, inoltre, specifica i requisiti linguistici dei mediatori indicando «ottima conoscenza della lingua italiana parlata e scritta (corrispondente al livello avanzato C di comprensione e al livello B di produzione del QCER – Quadro comune europeo di riferimento)» (CNEL 2009).

Le indicazioni del CNEL enfatizzano il peso delle competenze culturali e di relazione del mediatore e chiariscono che non può esserci coincidenza tra il suo ruolo e quello di un traduttore; differenziazione, questa, non sempre adeguatamente sottolineata, neanche da parte di quanti svolgono attività di ricerca sulla mediazione (Gavioli 2009). Il mediatore assume piuttosto la funzione di “ponte” tra il suo assistito e il soggetto o l'ente con cui egli interagisce. Lo scopo che il mediatore deve perseguire è quello di rendere comprensibili ed efficaci le interazioni e non quello di tradurre testi orali o scritti di tipo specialistico, con cui pure egli dovrà confrontarsi. Pertanto, la formazione linguistica proposta ai mediatori dovrebbe essere elaborata a partire da questa valutazione del loro ruolo.

L'importanza fondamentale di una adeguata competenza linguistico-comunicativa per esercitare in maniera efficace l'attività di mediazione, è confermata dall'esperienza sul territorio maturata da molti operatori del settore: servizi pubblici di qualunque genere, dalla scuola, alla sanità, all'assistenza sociale, hanno necessità di ricorrere alla figura del mediatore in primo luogo perché sono in difficoltà a dialogare sul piano linguistico con l'utenza straniera. Questa difficoltà di comunicazione determina incomprensioni con conseguenze più o meno gravi su più livelli: appuntamenti in date e orari sbagliati, scarsa o superficiale comprensione dei bisogni dell'utente che si rivolge al servizio, rallentamento delle pratiche, scarso utilizzo dei servizi sanitari di tipo preventivo da parte di utenti stranieri ecc. È evidente che le competenze linguistiche sono da considerarsi un elemento centrale per lo svolgimento della professione del mediatore.

### 3 LA FORMAZIONE LINGUISTICA DEI MEDIATORI NELL'AMBITO DEL PROGETTO ACUME

Dal momento che, come si è detto, l'adeguata competenza linguistica risulta un prerequisito per svolgere efficacemente l'attività di mediazione, a essa è stato dato notevole spazio nell'ambito del progetto ACUME. In linea generale, il Progetto si è focalizzato sulla definizione delle competenze del mediatore interculturale, elaborando un percorso di formazione professionale che può essere seguito da soggetti operanti nel campo della mediazione in contesti e in paesi diversi.

Il Progetto si è articolato su due piani fortemente interconnessi e complementari tra loro: sono state sviluppate, infatti, le competenze di mediazione che implicano una conoscenza approfondita dei contesti in cui il mediatore opererà con maggiore frequenza (scuola, ospedali, uffici ecc.); inoltre, sono state sviluppate abilità sociali e di relazione utili a mettere in atto con efficacia l'opera di mediazione. Contestualmente è stato dato spazio allo sviluppo delle competenze linguistiche a fini professionali.

Il percorso formativo per i mediatori che operano in Italia è stato realizzato in modalità *blended*: la parte più strettamente legata alle abilità di mediazione si è svolta in presenza<sup>5</sup>; la formazione linguistica, invece, è stata erogata in *e-learning*, mediante l'uso di una piattaforma *open source*<sup>6</sup>.

### 3.1. QUALE TIPO DI FORMAZIONE IN RETE

Negli ultimi anni è stato rivolto un interesse sempre maggiore all'*e-learning* come modalità per attuare la formazione professionale, specialmente per la flessibilità dei percorsi didattici, che è possibile offrire ricorrendo a tecnologie di Rete, e per l'indipendenza spazio-temporale, di cui possono godere gli utenti. Il poter conciliare la formazione con le proprie esigenze lavorative costituisce, soprattutto in una prospettiva di *long life learning*, un importante fattore per chi vuole cogliere l'opportunità di aggiornare e migliorare le proprie competenze professionali, ma non può dedicare prioritariamente il proprio tempo all'apprendimento.

I corsi offerti, pur mantenendo tutti questi requisiti essenziali, possono però variare molto per le caratteristiche che presentano e per il paradigma teorico e metodologico su cui si basano. La gamma delle soluzioni attuabili comprende dunque varie tipologie essenzialmente riconducibili a:

- corsi da svolgere in completo auto-apprendimento, in cui l'utente interagisce con i soli materiali didattici, strutturati in modo da guidare l'apprendimento;
- corsi in cui l'utente è seguito anche da un docente/*tutor* che lo sostiene nell'uso dei materiali, fornisce spiegazioni e assistenza, ma continua ad apprendere solo in una prospettiva individuale;

- corsi in cui l'apprendimento si realizza in una dimensione sociale in quanto l'interazione dell'utente con altri apprendenti e con il *tutor* costituisce un requisito fondante.

Quest'ultima tipologia di corsi sfrutta l'evoluzione delle tecnologie informatiche, utilizzando le applicazioni del cosiddetto «Web 2.0» per creare ambienti virtuali di apprendimento multirelazionali, in cui la fruizione autonoma di contenuti didattici multimediali è associata al lavoro collaborativo tra gli apprendenti e integrata dall'impiego delle risorse presenti in Rete. In tali ambienti, l'apprendimento è infatti considerato come un processo dialogico di costruzione della conoscenza, in cui il singolo è impegnato con il sostegno del gruppo e del *tutor*, il quale guida le interazioni e le orienta in modo da promuovere e valorizzare l'apporto di tutti. Come nota Trentin (2000: 25), questa modalità «ben si adatta alla formazione dell'adulto dove la condivisione del vissuto personale, in relazione all'argomento di studio, può effettivamente giocare un ruolo molto forte a vantaggio dell'intero processo formativo». Se il percorso didattico proposto è anche orientato alla soluzione di problemi, coinvolgendo gli studenti in attività significative e reali, si gettano le basi per costruire e consolidare un senso di appartenenza che può condurre alla costituzione di una comunità di pratica entro la quale un gruppo di professionisti può continuare a comunicare confrontandosi, discutendo, scambiandosi informazioni e migliori pratiche, aiutandosi nell'affrontare problemi e sostenendosi reciprocamente nell'apprendimento che può estendersi oltre ai confini temporali dell'esperienza formativa (Trentin 2000; Manca, Sarti 2002).

Al conseguimento di un simile obiettivo ha mirato la progettazione del percorso formativo rivolto ai mediatori culturali del Progetto ACUME che si articola in due livelli di apprendimento, A2 e B1, ed è stato sviluppato in un ambiente allestito sulla piattaforma *open source* A-Tutor (Fig. 1).

<sup>5</sup> Durante la formazione in presenza sono state realizzate, oltre alle lezioni frontali, attività di tirocinio; tecniche di ascolto attivo; teatro sociale e giochi interculturali.

<sup>6</sup> Si ringraziano per la collaborazione all'ideazione, allo sviluppo e all'erogazione del percorso formativo online Luciana Menna, Giuseppe Nuccettelli, Eleonora Spinosa, Sergio Carapelli e Claudia Guerrini.

<sup>7</sup> Trentin (2000) distingue tra «apprendimento reciproco» o «mutuo» e «apprendimento collaborativo», in quanto quest'ultimo si basa su un percorso didatticamente definito di cui qualcuno ne cura la regia, mentre il primo si fonda sull'aiuto reciproco e la condivisione di esperienze.

Gli strumenti di comunicazione e le risorse per l'apprendimento messe a disposizione in questo ambiente consentono l'integrazione di più modalità di lavoro. I materiali didattici appositamente realizzati e le risorse di Rete selezionate prevedono infatti una fruizione individuale da parte del mediatore che è però contemporaneamente chiamato a discutere le attività con i colleghi di corso e con il *tutor*, a riflettere sul proprio apprendimento e a svolgere compiti comuni la cui realizzazione richiede la collaborazione con il gruppo.

L'apprendimento individuale assistito si intreccia continuamente con la dimensione sociale, che diventa sempre più preponderante con il procedere dal livello A2 al livello B1. In quest'ultimo, la formazione si centra sullo studio di casi di mediazione che chiamano in causa le capacità professionali del singolo e costituiscono lo scenario entro il quale sviluppare le competenze espositive necessarie per redigere relazioni puntuali ed efficaci, con cui generalmente si conclude l'attività di mediazione. In questo modo l'apprendimento è direttamente correlato al contesto operativo del mediatore e si viene a creare una interdipendenza positiva tra i partecipanti alla formazione che, condividendo esperienze e cono-

scenze, arricchiscono le proprie competenze, rafforzano la propria identità professionale e sperimentano il supporto derivato dalla condivisione nella gestione di problematiche professionali.

### 3.2. GLI OBIETTIVI E I CONTENUTI DELLA FORMAZIONE IN RETE

Nel percorso formativo elaborato per lo sviluppo delle competenze in lingua italiana, i contenuti e le modalità di insegnamento sono strettamente legati a quanto è emerso dall'analisi dei bisogni del profilo professionale del mediatore che opera in Italia. Considerata la complessità di questa figura professionale, l'identificazione dei bisogni ha richiesto la collaborazione di enti che si occupano di ambiti diversi: formazione linguistica, formazione nella mediazione, formazione volta all'inserimento nel mondo del lavoro. Il fatto che le competenze richieste ai mediatori risultino piuttosto varie e articolate, ha reso necessario lo scambio di conoscenze da parte di enti con competenze diverse, in modo da poter individuare le caratteristiche della formazione che deve essere garantita agli operatori della mediazione.

The image shows the home page of the ACUME learning environment. At the top, there is a header for 'Centro F.A.S.T. Progetto ACUME' with 'Home' and 'Gestione' buttons. On the right, it says 'Centro F.A.S.T. Università per Stranieri di Siena' and the date 'Sabato, 19 Luglio 2014'. The main content area features the ACUME logo and the tagline 'Advancing cross CULTURAL MEDIATION'. Below this are five icons: 'Forum', 'Materiali Scaricabili', 'Collegamenti', 'Elenco', and 'Gruppi'. On the right side, there is a 'Navigazione dei Contenuti' (Content Navigation) pane with a tree view showing the course structure: Home, A2 Modulo 1, A2 Modulo 2, Try out - Test finale, Livello B1, Modulo 1, Modulo 2, Unità 5 (with sub-items: Attività con..., Il report, Grammaticando, Testo e contesto, Con parole tue), Unità 6, Unità 7, and Unità 8.

Figura 1: Home page dell'ambiente di apprendimento allestito per la formazione linguistica del Progetto ACUME.

L'analisi dei bisogni, preconditione necessaria alla elaborazione di una proposta formativa in L2, è stata operata a più livelli di profondità seguendo la proposta di Tarone e Yule (1989), identificando in primo luogo i principali contesti di intervento dei mediatori e successivamente analizzando linguisticamente i tipi e i generi testuali che essi sono chiamati a interpretare, produrre o rendere accessibili per i loro assistiti. L'analisi svolta sulla base di un *corpus* di testi scritti a questo scopo da mediatori culturali che già operano in Italia e integrata con le indicazioni contenute nel *Sillabo* a cura di Lo Duca (2006), ha consentito di presentare nel percorso formativo i tratti linguistici di maggiore rilevanza per il pubblico di apprendenti considerato. La selezione dei testi ha quindi avuto un ruolo centrale anche nell'elaborazione del sillabo proposto alla base del percorso formativo.

Tutti i testi inseriti nelle diverse unità sono correlati con i contesti di comunicazione in cui il mediatore si troverà principalmente a operare.

Considerato che egli sarà chiamato a comprendere, produrre o mediare al suo assistito una gamma varia e complessa di testi scritti, il principale obiettivo del percorso di apprendimento online è stato quello di sviluppare l'abilità di scrittura, attiva e passiva, necessaria per operare concretamente ed efficacemente nella comunicazione scritta con le varie istituzioni. La scelta è stata determinata anche dalla constatazione che, sebbene alcuni mediatori abbiano un elevato livello di competenza nella comunicazione orale, nella comprensione ed elaborazione dei testi scritti emergono le principali criticità, che possono porre a rischio il buon esito dell'attività di mediazione.

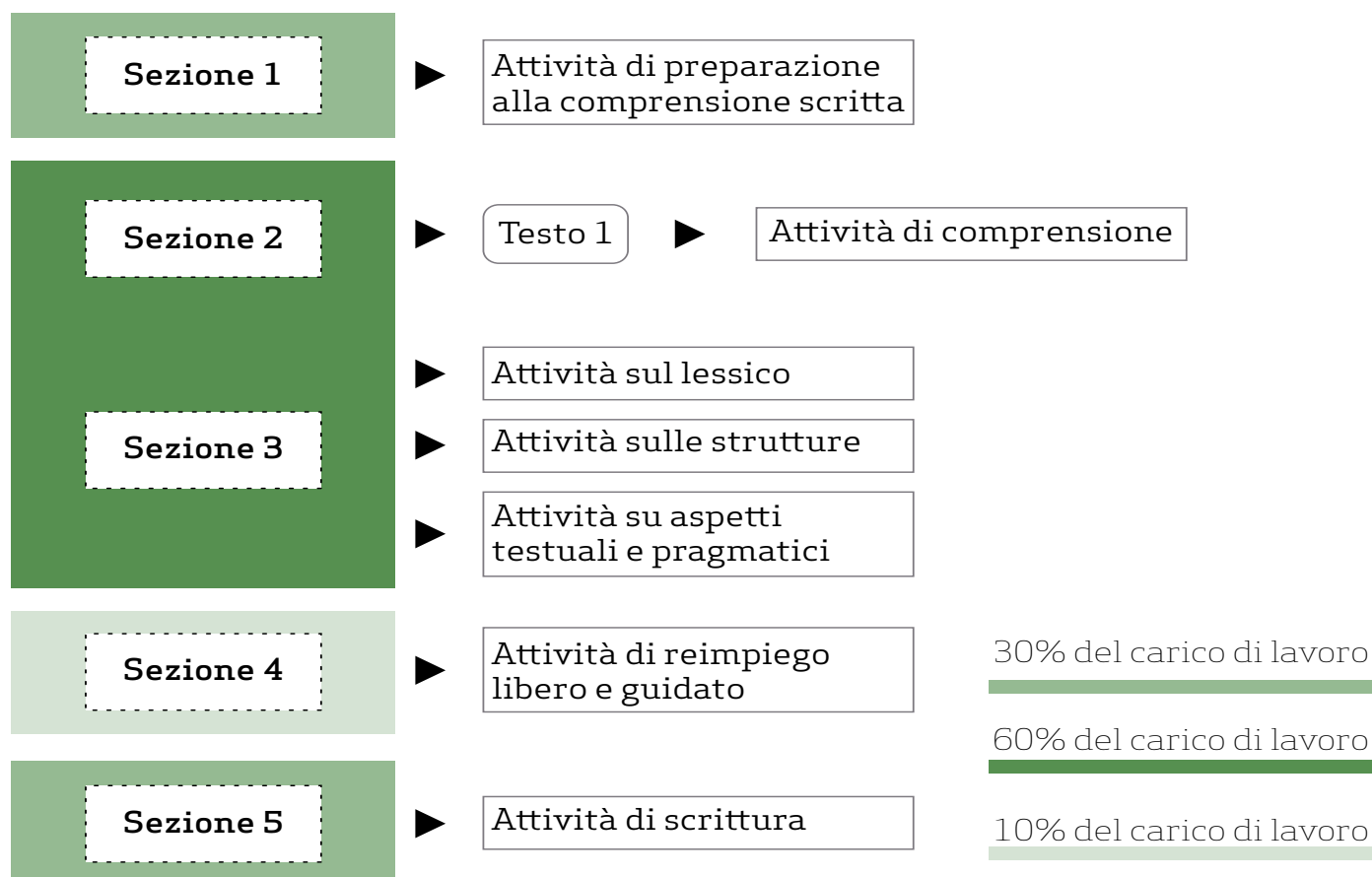


Figura 2: Articolazione dell'unità di apprendimento nel segmento per il livello A2.

### 3.3. I MODULI PER IL LIVELLO A2

Il livello di apprendimento A2 comprende 2 moduli di 4 unità, ciascuna delle quali consta di circa 5 ore di carico di lavoro.

Ogni unità si articola in 5 sezioni, come mostrato nella figura 2 e ruota intorno a uno o più input testuali.

I moduli di livello A2 sono propedeutici alla comunicazione professionale che si realizza negli ambiti sanitario e scolastico, e forniscono alcune informazioni di base su questi contesti. Tenuto conto del livello del pubblico di riferimento di questi moduli, si è data particolare importanza alla presentazione dei contenuti: oltre allo sviluppo delle competenze linguistiche, infatti, si presuppone che un apprendente di livello A2 non abbia una profonda conoscenza della cultura italiana e abbia necessità di rafforzare anche le sue competenze generali sugli ambiti e i contesti della mediazione.

Considerate le particolari esigenze degli aspiranti mediatori con livelli di competenza elementare, la maggior parte dei testi *input* delle unità del corso A2 sono di tipo informativo. Nello specifico i generi di testi sono i seguenti:

- *home page* del sito di scuole;
- testo informativo sull'articolazione del sistema scolastico italiano;
- testi informativi sui trasporti urbani;
- testo informativo su come iscriversi al Servizio Sanitario Nazionale;
- testo regolativo su come funziona una chiamata al 118.

Ciascuna unità comprende attività individuali, attività da svolgersi in gruppo in modalità asincrona e attività da svolgere all'interno di un evento sincrono coordinato da un *tutor* esperto.

Al lavoro individuale è riservato un peso del 60% del carico di lavoro complessivo. Le attività da svolgere individualmente riguardano la comprensione del testo e gli approfondimenti lessicali, strutturali e testuali/pragmatici.

Il lavoro in gruppo, a cui è dedicato il 30% del carico complessivo di lavoro, prevede lo svolgimento di attività di preparazione alla comprensione del testo e di produzione da svolgere in piccoli gruppi virtuali, secondo una prospettiva collaborativa. Il principale strumento di interazione del gruppo è il forum all'interno del quale avviene una comunicazione asincrona, molto utilizzata nella didattica *e-learning*, soprattutto nelle attività di pianificazione, elaborazione e revisione dei testi scritti in forma collaborativa (Trentin 2008).

Il lavoro svolto negli eventi sincroni raggiunge il 10% del carico complessivo. Gli apprendenti si incontrano con il docente/*tutor* in modalità sincrona con un sistema di videoconferenza. Le attività proposte in questa sezione sono focalizzate sulla riflessione e la discussione sull'uso delle forme linguistiche presentate nell'unità, oppure sono state utilizzate al fine di stimolare l'interazione orale, l'abilità generalmente meno sviluppata con la didattica *e-learning*. Si segnala inoltre che gli eventi sincroni sono risultati molto utili per rafforzare il senso di appartenenza dei membri della comunità di apprendimento con positive ricadute sul piano motivazionale.

### 3.4. I MODULI PER IL LIVELLO B1

Seguendo quindi le indicazioni per la progettazione didattica indicate dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) (Council of Europe 2001/2002), il percorso formativo per il livello B1 si centra strettamente sulle tipologie e generi di testo di cui è richiesta la fruizione e la produzione nell'ambito della mediazione linguistico-culturale. Le forme linguistiche su cui focalizzare l'attenzione, come accennato nei paragrafi precedenti, sono selezionate prendendo in esame le modalità espressive di cui il mediatore deve acquisire una padronanza per poter descrivere, narrare, argomentare ed esporre in modo adeguato nelle relazioni sull'attività di mediazione svolta.

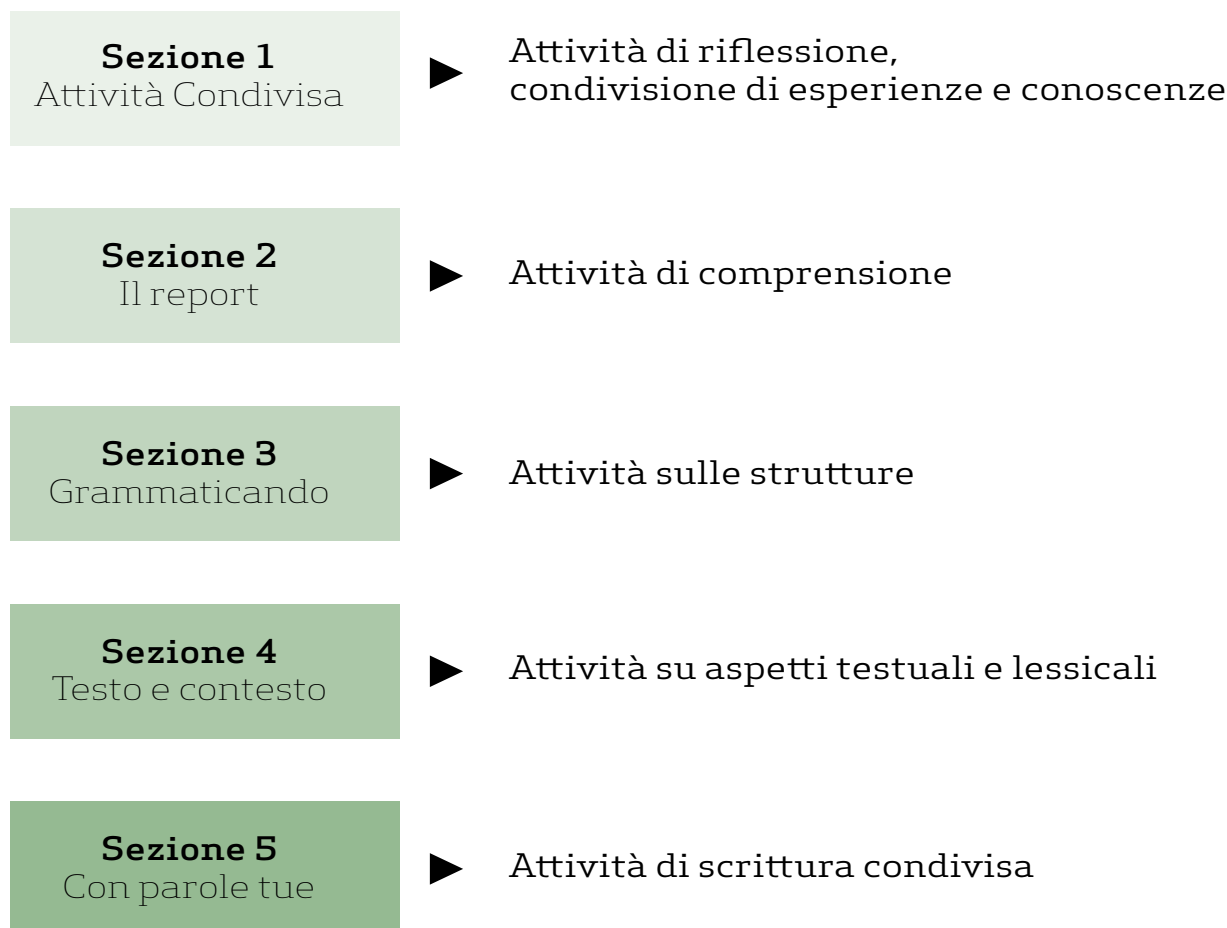
Nel percorso di livello B1 proposto, punto di partenza per l'attività didattica è l'esplorazione di un *report*, che si articola intorno all'analisi di casi concreti di mediazione. Si tratta di un genere testuale piuttosto complesso in

cui convergono elementi e caratteristiche di diversi tipi testuali e si alternano modalità di esposizione tendenzialmente oggettive ed elementi di valutazione e di commento necessariamente soggettivi. Il segmento formativo relativo a questo livello di apprendimento comprende 2 moduli, costituiti da 4 unità. Il primo modulo è inerente alla mediazione in ambito scolastico, mentre il secondo alla mediazione in ambito sanitario. Ciascuna delle unità di cui si compone il modulo ha come oggetto una parte di *report* e focalizza l'attenzione sulle caratteristiche tipologiche pertinenti/dominanti (descrizione, narrazione, argomentazione, variamente intrecciate), relativamente a un caso di mediazione. Scopo della sequenza di attività di cui è richiesto lo svolgimento è lo sviluppo della consapevolezza delle diverse dimensioni testuali e della capacità di usare forme lingui-

stiche adeguate al genere e al tipo testuale che si intende produrre.

Come per il livello A2, ogni unità si articola in 5 sezioni (Fig. 3).

La prima propone un'attività da svolgere con modalità collaborative, in cui i mediatori riflettono sulla tematica oggetto del *report*, mettendo a confronto le proprie esperienze e conoscenze. Nella seconda sezione viene presentato il *report* con le schede di approfondimento e le domande di comprensione globale e analitica. Nella sezione «Grammaticando» vengono approfondite le forme linguistiche, con particolare riguardo alle forme verbali e alle strutture che caratterizzano il tipo di testualità presentato. La successiva sezione si focalizza, anche con la presentazione di nuovi testi, sugli aspetti lessicali e testuali che costituiscono gli aspetti in cui i mediatori in-



**Figura 3:** Articolazione dell'unità di apprendimento nel segmento per il livello B1.

contrano maggiori difficoltà nella stesura di *report*. La sezione conclusiva invece chiede di realizzare, in scrittura condivisa<sup>8</sup>, un *report* su un caso simile a quello oggetto dell'unità. Con quest'ultima attività i mediatori sono chiamati a riutilizzare le forme linguistiche presentate, a esercitarsi sulle funzioni dominanti del testo, effettuando scelte linguistiche congruenti, rimettendo in gioco le competenze acquisite e le riflessioni condivise con l'attività collaborativa della sezione iniziale. L'elaborazione di un testo comune a tutto il gruppo di lavoro procede attraverso interventi individuali che il singolo realizza dopo aver discusso con gli altri le modalità e gli scopi delle proprie scelte. Ciò consente al *tutor* di poter seguire, orientare e sostenere il processo di elaborazione rafforzando lo sviluppo di competenze sia linguistiche che metacognitive.

## 4 CONCLUSIONI

La proposta formativa elaborata e sperimentata nell'ambito del Progetto ACUME si è configurata non solo come l'integrazione e il trasferimento di un percorso innovativo attuato con successo in altre realtà europee, ma anche come un laboratorio di sperimentazione di nuove metodologie didattiche basate sull'impiego delle Tecnologie della Informazione e della Comunicazione (TIC). Il ricorso all'*e-learning* per formulare una risposta alla necessità di rafforzare le competenze del mediatore interculturale allo scopo di rendere il contatto tra soggetti di lingue e culture diverse maggiormente gestibile e proficuo, ha infatti consentito di verificare l'efficacia di una serie di aspetti che caratterizzano la formazione a distanza basata su tecnologie di Rete.

In primo luogo la scelta di sganciare la formazione linguistica da quella più strettamente legata alle pratiche della mediazione, attuata in presenza nel progetto, ha permesso

ai mediatori di potersi dedicare a quello che sembra un bisogno meno impellente a chi già riesce a comunicare agevolmente nella vita quotidiana: il conseguimento di un livello di competenza più elevato che consenta la gestione di usi scritti di ambito professionale.

La capacità di sapere descrivere, narrare, esporre e argomentare in modo efficace attraverso la comunicazione scritta costituisce un fattore molto importante per il buon esito dell'attività di mediazione poiché pone le istituzioni coinvolte in grado di capire scenari, motivazioni, bisogni e quindi di elaborare risposte adeguate. La possibilità data dall'*e-learning* di poter combinare gli altri impegni con il corso di lingua italiana ha permesso dunque ai mediatori di seguire il percorso offerto con continuità e di trovare spazio per migliorare le proprie capacità espressive, anche a coloro che risiedono da tempo in Italia e possiedono una competenza quasi nativa negli usi orali.

In secondo luogo l'adozione di un approccio metodologico volto a sostenere la dimensione sociale dell'apprendimento ha consentito di poter intervenire sui processi che soggiacciono all'attività di scrittura rendendo più efficace e consapevole l'apprendimento. Lo sviluppo collaborativo di testi, tramite sistemi di scrittura condivisa, costituisce infatti un'occasione per portare alla luce e far diventare oggetto di riflessione conoscenze, strategie e abilità che conducono alla realizzazione dei prodotti della comunicazione e per far prendere coscienza all'apprendente dello stile cognitivo, delle attitudini e delle preferenze che determinano il suo modo personale di imparare, portandolo a conseguire livelli di competenza più elevati. Si tratta di fattori inerenti al *sapere*, al *sapere essere* e al *saper apprendere*, cioè alle competenze generali dell'individuo, che, come sottolinea il QCER, non sono dissociabili dalla competenza linguistico-comunicativa e la cui consapevolezza potenzia la capacità di imparare a imparare, requisito importante per continuare ad apprendere lungo tutto l'arco della propria esistenza.

Infine, il corso di lingua italiana ha costituito per i mediatori un motivo di esplorazione delle potenzialità delle tecnologie di Rete per l'aggiornamento continuo delle proprie competenze nel settore della mediazione. Non solo

<sup>8</sup> I sistemi di per la scrittura condivisa come il *wiki*, di cui si avvale la piattaforma *ATutor*, consentono la collaborazione degli utenti nella realizzazione di un testo, che può essere modificato da tutti coloro che vi hanno accesso, sia con aggiunte che con sostituzioni e rielaborazioni. L'impiego di questi sistemi è associato all'uso di strumenti di comunicazione disponibili in piattaforma, che permettono agli utenti di decidere come organizzare e sviluppare il testo condiviso, confrontando le loro conoscenze in merito.

è stata constatata la quantità di risorse messe a disposizione sul *World Wide Web*, ma attraverso il lavoro collaborativo in Rete è stata evidenziata l'importanza della condivisione delle esperienze e il ruolo di saperi contestuali, di cui ogni mediatore è portatore, gettando le basi per la costituzione di una comunità di pratica che potrà continuare ad agire oltre i limiti temporali del corso. Ritrovandosi virtualmente e utilizzando strumenti per la comunicazione online, ormai diventati familiari, i mediatori potranno confrontarsi su pratiche professionali comuni, ragionare insieme sui casi complessi, riflettere sulle modalità di in-

tervento, monitorare gli esiti della propria attività uscendo dall'isolamento determinato dalla loro disseminazione sul territorio e acquisendo una sempre maggiore professionalità.

In conclusione, grazie all'impiego di tecnologie di Rete è stato possibile realizzare un'azione formativa che ha raggiunto gli obiettivi previsti dal progetto e che ha dato origine a un circuito per la valorizzazione di forme distribuite di conoscenza volte all'aggiornamento professionale permanente.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni, P. E. 2007. *La comunicazione interculturale*. Venezia. Marsilio.
- Barni, M., Vedovelli, M. 2009. *L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità*. In M. Palermo (a cura di). *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi su ADIL 2*. Perugia. Guerra Edizioni: 29-47.
- Casadei, S., Franceschetti, M. (a cura di) 2008. *Il Mediatore culturale in sei Paesi europei (Italia, Francia, Germania, Grecia, Regno Unito e Spagna) ambiti di intervento, percorsi di accesso e competenze*. ISFOL. URL: [http://archivio.isfol.it/DocEditor/test/File/2009/Strumenti\\_Isfol/Il\\_Mediatore\\_culturale\\_in\\_sei\\_Paesi\\_europei.pdf](http://archivio.isfol.it/DocEditor/test/File/2009/Strumenti_Isfol/Il_Mediatore_culturale_in_sei_Paesi_europei.pdf) (ultimo accesso: 06.03.2014).
- Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di) 2013. *Immigrazione. Dossier Statistico 2013*. Pomezia. Age.
- 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).
- CNEL (Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro) 2009. *Mediazione e mediatori interculturali: indicazioni operative*. URL: [http://www.cnel.it/271?shadow\\_documento\\_altri\\_organismi=3366](http://www.cnel.it/271?shadow_documento_altri_organismi=3366) (ultimo accesso: 06.03.2014).
- Gavioli, L. (a cura di) 2009. *La mediazione Linguistico-Culturale: una prospettiva interazionista*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Lo Duca, M. G. 2006. *Sillabo di italiano L2*. Roma. Carocci.
- Manca, S., Sarti, L. 2002. *Comunità virtuali per l'apprendimento e nuove tecnologie*. «Tecnologie Didattiche», 25, 1: 11-19.
- Petilli, S., Pittau, F. 2004. *Introduzione: la mediazione culturale oggi e in prospettiva*. In S. Petilli, F. Pittau, C. Mellina, C. Pennacchiotti (a cura di). *Mediatori interculturali. Un'esperienza formativa*. Roma, Sinnos: 11-16.
- Tarone, E., Yule, G. 1989. *Focus on the Language Learner*. Oxford. Oxford University Press.
- Trentin, G. 2000. *Dalla formazione a distanza alle comunità di pratica attraverso l'apprendimento in Rete*. «Tecnologie Didattiche», 20, 2: 21-29.
- Trentin, G. 2008. *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*. Milano. Franco Angeli.
- Vedovelli M. 2013. *Introduzione: lingue e migrazioni*. «Studi Emigrazione», 191: 419-446.



# sottotitolare con *DotSub.com*

## pratiche di insegnamento-apprendimento collaborativo dell'italiano L2

di Viviana Ciotoli, *Insegnante di italiano L2*

### 1 INTRODUZIONE

La quotidianità della pratica didattica ci pone costantemente di fronte a nuove sfide, da affrontare con la consapevolezza che l'arricchimento costante del ventaglio di attività da proporre alla classe di lingua è una priorità formativa da perseguire con i sempre nuovi mezzi a disposizione. Questo assunto, valido in qualunque contesto di insegnamento/apprendimento, appare ancor più urgente quando ci si confronta con la classe di lingua online, per la quale sarà importante assumere una prospettiva didattica in grado di concedere uno spazio di azione allo studente, a cui sia permesso partecipare attivamente alla costruzione del proprio apprendimento, operando su di esso e manipolando i contenuti messi a disposizione, ma anche incontrando le possibilità offerte dall'evoluzione del Web e dei suoi strumenti, sempre più orientati alla connettività e alla collaboratività.

Analizzando le possibilità d'uso e di valorizzazione di Internet e delle nuove tecnologie in relazione alle esigenze più attuali della for-

mazione, si comprende facilmente come, da un lato, la convergenza delle dimensioni formali e informali dell'apprendimento abbia dato vita a nuovi scenari e, dall'altro, come nella didattica in Rete le prospettive di apprendimento/insegnamento cerchino di evolversi in direzioni di logiche che privilegiano l'interazione, lo scambio, la condivisione.

Cercando di inserirci nell'orizzonte didattico che si viene delineando nell'era del *Web 2.0*, diviene necessario il confronto con le nuove soluzioni tecnologiche e con le possibilità che queste riescono a offrire alla didattica. Ciò diviene decisivo anche per fare i conti con i bisogni, le esigenze e le abitudini degli utenti che lo abitano, siano essi le nuove generazioni dei *digital natives*, o il crescente numero di *digital immigrants* (Prensky 2001), che, sempre più spesso, rivolgono al Web una domanda sociale di competenza in lingua italiana che si esprime in qualità di competenza nella lingua d'uso: chi sceglie di intraprendere lo studio della lingua italiana oggi lo fa animato dalla voglia e dal bisogno di usare la lingua. Il fatto che questa domanda debba relazionarsi anzitutto con i bisogni linguistico-comunicativi

e con le esigenze e le abitudini degli apprendenti, sottrae la domanda stessa alle logiche dell'educazione formale, aprendola a un orizzonte ricchissimo di soluzioni didattiche, che muovono in direzione di apprendimenti situati, immersivi, attuati per mezzo di strumenti valorizzati dalla reticolarità e dalla multimedialità.

L'incontro con *DotSub*<sup>1</sup> è nato dalla volontà di ricercare uno strumento che permettesse di fare uso di materiali audiovisivi nella didattica dell'italiano online. Questo strumento, pur essendo stato creato allo scopo di favorire la cooperazione al lavoro di sottotitolaggio interlinguistico e intralinguistico, è facilmente ed efficacemente adattabile agli scopi formativi e alle azioni didattiche in un contesto di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2. Sperimentandone le potenzialità, è stato scoperto che *DotSub* non solo consente di lavorare con materiali audiovisivi nella didattica in Rete, ma permette di operare su di essi progettando azioni didattiche che privilegino modalità di lavoro cooperative, attraverso la condivisione di compiti, lo scambio e il supporto tra pari e, in definitiva, il mutuo arricchimento.

## 2 USO DEL VIDEO NELLA DIDATTICA

La lingua scritta è oggi affiancata da nuove modalità simboliche che ci proiettano verso una reale convergenza e integrazione comunicative. Non è altresì possibile sottovalutare le esigenze derivanti dalle diverse modalità di espressione, di comunicazione e di apprendimento delle nuove generazioni, a cui sono comunque chiamati a conformarsi anche coloro che vi si confrontano in qualità di formatori. Le immagini in movimento sono uno dei tanti sistemi simbolici e comunicativi concettualizzati dall'uomo. Il loro utilizzo in un contesto didattico di insegnamento dell'italiano L2 favorisce un avvicinamento all'esperienza diretta e permette di recuperare quel collegamento con il contesto in cui le conoscenze si applicano<sup>2</sup>.

Per imparare, oltre al confronto visivo con attività autentiche svolte da altri, è fondamentale il coinvolgimento diretto nella pratica (Lave, Wenger 1991; Resnick 1995; Rogoff 2006). Inoltre, per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano L2, l'importanza e la validità di questo assunto si associa al fatto che la comunicazione attraverso le immagini può offrire l'opportunità di «apprendere facendo». Oltretutto, nel *Web 2.0* si è affermato il fenomeno dei contenuti prodotti dagli utenti e fioriscono piattaforme adatte al trattamento di questi contenuti attraverso software online, che dunque non necessitano di installazione e si presentano come fondamentalmente *open*. Ciò, pensando alle possibilità nel campo dell'educazione, vuol dire che, alla semplice fruizione dei contenuti, si affiancano le possibilità di elaborazione attiva degli stessi.

I video, per loro propria natura, sono adatti a rappresentare i processi che si svolgono nel tempo, nello spazio o azioni governate da dinamiche di causa-effetto, e arrivano a rendere tangibile quello che in molti casi è

<sup>2</sup> Per meglio chiarire il concetto si fa riferimento alla tradizionale distinzione tra due diverse modalità conoscitive: quella esperienziale (percettivo-motoria) e quella riflessiva (simbolico-ricostruttiva). La prima, in estrema sintesi, fa leva sui cinque sensi e l'individuo apprende con la pratica, per tentativi ed errori. La seconda, invece, è quella che consente l'apprendimento dei sistemi simbolici, utilizzati soprattutto nell'istruzione formale. Quest'ultima modalità, largamente usata per il trasferimento di saperi complessi, è spesso percepita come astratta e innaturale.

<sup>1</sup> Lo spunto per orientarsi verso questo strumento è stato offerto dalla relazione di Pireddu al Convegno ILSA del 2009. Cfr. Pireddu 2010.

sottinteso, formalizzato in maniera astratta o affidato alla capacità immaginativa (Bonaiuti 2010). Il linguaggio video possiede una potenza di realismo corporeo che, associata alla potenza affettiva cinestetica e alla prossemica, gli conferiscono un forte sentimento di realtà, elementi che lo avvicinano molto al linguaggio onirico. Il video utilizza dunque un linguaggio molto simile a quello di cui sono fatti i nostri sogni (Miliacca 2008) e per questo funziona come un ottimo “cavallo di troia” per la veicolazione di contenuti di apprendimento<sup>3</sup>. In particolare, come spiega Bonaiuti (2010: 21), affinché si possa conseguire l'utilità didattica è importante che

*il video svolga adeguatamente alcune funzioni di presidio delle zone più esterne, in termini sistemici, del processo di apprendimento. Si tratta in particolare delle zone di confine iniziali e finali, laddove c'è da attivare interesse verso il nuovo, come nel momento in cui si introduce un diverso argomento, o al termine del lavoro, allorquando è importante sciogliere i dubbi residui mostrando, anche visivamente, come le cose concettualizzate in astratto prendono forma nei contesti concreti.*

Il video può dunque farsi strumento capace di collegare teoria e pratica, interno ed esterno, trasformare la noia in divertimento e facilitare, attraverso l'entusiasmo nell'apprendere, la comprensione. Attraverso la selezione, operata dall'insegnante, di un video rispondente tanto ai bisogni formativi quanto ai gusti degli apprendenti, non sarà difficile favorire in essi il desiderio di riconoscersi in un linguaggio a loro familiare.

### 3 COLLABORATIVITÀ NELL'APPRENDIMENTO

Introdurre elementi che stimolino il lavoro cooperativo all'interno della classe online ha lo scopo di incoraggiare l'interazione tra gli apprendenti e favorire la formazione del gruppo classe e il sentimento di appartenenza a esso, oltre a evitare l'isolamento che il *setting* a distanza può ingenerare. Di fondamentale importanza nella gestione della classe online è la comunicazione e, con essa, gli strumenti atti a favorirla, di cui la piattaforma *DotSub* dispone, così come le strategie didattiche che si riuscirà a mettere in atto allo scopo di stimolarla.

Di fatto attraverso *DotSub* è possibile promuovere il processo di scrittura, che diviene realizzabile in maniera collaborativa, sincrona o asincrona (Trentin 2008; Fratter 2004), in ciascuna delle fasi che compongono il processo stesso, dalla pianificazione/progettazione, alla trascrizione/stesura, sino a quella più apertamente collaborativa della revisione tra pari. È noto inoltre che la scrittura può rivelarsi in grado di attivare una forte motivazione degli apprendenti (Campbell 2003; Sollars 2007) e, quando è condivisa, presenta un grado di complessità aggiunto, poiché richiede capacità di lavorare in gruppo, negoziare, risolvere conflitti e prendere decisioni attraverso il *problem solving* collaborativo. Per lo sviluppo di tali competenze è d'aiuto il lavoro iniziale di creazione del gruppo classe da parte dell'insegnante.

*DotSub* offre la possibilità di progettare attività contenutisticamente e cognitivamente accattivanti e motivanti, che prevedano, come ricorda Fratter (2004), vari tipi di collaborazione:

- *parallela*, che prevede la suddivisione del lavoro in singole parti, a cui ciascun componente del gruppo può lavorare indipendentemente dagli altri, in funzione di una fase successiva in cui i singoli risultati parziali sono organizzati in un insieme organico;

<sup>3</sup> La forte densità semantica, plurisensoriale e multipercettiva, capace di allacciare un'osmosi plastica tra la realtà e le sue dimensioni spaziali ambientali e temporali (presente, passato, futuro), rende la visione filmica un'esteriorizzazione di un processo mentale del soggetto, passibile sempre e comunque di una certa identificazione e partecipazione affettiva. Benché la diegesi sia differente, il linguaggio del film e quello dell'esperienza onirica sono tra loro molto simili (Miliacca 2008).

- *sequenziale*, in cui il lavoro, precedentemente suddiviso in fasi tra loro sequenziali, viene svolto attraverso gli interventi in successione dei singoli componenti del gruppo, ciascuno dei quali modifica quanto svolto dal compagno che lo ha preceduto.
- *basata sulla reciprocità*, che implica la creazione di una forte interdipendenza tra i partecipanti, poiché ogni componente del gruppo ha la possibilità di intervenire sul lavoro di tutti gli altri.

Tali modalità di collaborazione favoriscono di fatto, come già accennato, la condivisione delle competenze, il reciproco scambio, supporto e arricchimento. Utilizzando questo strumento, infatti, non è difficile sollecitare la partecipazione attiva di tutti i membri del gruppo allo svolgimento dei compiti, attraverso la distribuzione di attività, ruoli e materiali. Per mezzo della condivisione, si abbassa il potenziale ansiogeno e conseguentemente si catalizzano i processi di apprendimento linguistico, si facilita la produzione scritta e l'integrazione all'interno di un gruppo eterogeneo di persone, con ricadute positive sia sul piano del coinvolgimento affettivo degli apprendenti, che sullo sviluppo del potenziale di apprendimento, che risulta accresciuto per ogni membro del gruppo.

## 4 CARATTERISTICHE DI DOTSUB E PROPOSTA DIDATTICA

*DotSub*<sup>4</sup> è una piattaforma dotata di estrema versatilità, ideata al fine di permettere la condivisione e la collaborazione al lavoro di trascrizione e traduzione di sottotitoli di video in molteplici lingue, largamente interoperabile, anche con i dispositivi mobili e i sistemi di traduzione ed *editing* video. La piattaforma è facile da usare, non si deve installare alcuna applicazione ed è un software completamente gratuito. Attraverso le sue funzionalità, è possibile caricare i propri video, inserire sottotitoli o didascalie, tradurle in e da ogni lingua, condividerle con un ristretto pubblico o con il

vasto popolo del Web. È inoltre possibile caricare i video sottotitolati sui propri dispositivi *Personal Digital Assistant* (*smartphone*, *tablet*, lettore di mp4, ed altri dispositivi portatili) e linkare i contenuti inseriti su *DotSub* nella maggior parte dei siti e sui principali *social network*, incrementandone ulteriormente la visibilità e la fruizione. *DotSub* sposa infatti il principio della connettività, agevolando la condivisione dei propri contenuti, e basa il suo potenziale sulla «*wisdom of crowds*» (Surowiecki 2004), cioè sulla capacità degli utenti di generare i contenuti e di alimentarli, perfezionandoli progressivamente, così come avviene, per esempio, in *Wikipedia*.

L'utilizzo di *DotSub* può essere adattato agli scopi desiderati, siano essi educativi, informativi, commerciali o di intrattenimento. Questo strumento può essere utile all'insegnante impegnato a confrontarsi con i bisogni di apprendimento del crescente numero dei *digital natives* e dei *digital immigrants*, interessati a sviluppare attività didattiche online che prevedono l'uso del video. Grazie alle funzionalità offerte dalla piattaforma, i contenuti, una volta pubblicati, sono condivisibili dall'intero gruppo classe o da sottogruppi. Ciascuno dei componenti di ogni gruppo è chiamato a sviluppare i contenuti testuali, operando sulle didascalie e sulle trascrizioni e, come vedremo in seguito, realizzando dei veri e propri esercizi interattivi. Nelle mani degli apprendenti, *DotSub* può inoltre trasformarsi in un pratico strumento per svolgere attività didattiche in maniera condivisa con i propri compagni e per creare, autonomamente o sotto la guida dell'insegnante, contenuti in L2.

Per meglio valutare le potenzialità di *DotSub*, si analizzano ora alcune attività create con questo strumento e alcuni potenziali ambiti di utilizzo della piattaforma nella didattica dell'italiano L2 online. Dopo una sintetica descrizione delle attività che sono state ideate, sarà infatti più facile apprezzare e condividere i vantaggi, in termini di efficacia nella didattica, di *DotSub*. Si segnala che i destinatari della proposta didattica sono professionisti di varie nazionalità, che operano nel settore enogastronomico e che apprendono la lingua italiana per scopi professionali. Si tratta di apprendenti che conoscono almeno due

4 Cfr. il sito Internet <http://www.dotsub.com>.

lingue straniere e che hanno in italiano un livello di competenza pari al B1.

Il percorso didattico, incentrato su una serie di attività con l'uso di *DotSub*, ha richiesto l'allestimento di un ambiente di apprendimento online, usando il *social network* *Google+*, in cui poter ospitare tali attività. Facendo riferimento al modello di unità didattica tradizionale (UD), suddivisa in un numero discreto di sottounità di apprendimento (UdA), ognuna delle quali focalizzata sullo sviluppo di competenza comunicativa, lessicale, o sull'analisi delle strutture linguistiche, è stata creata con *DotSub* una struttura organica per le attività corrispondenti a ciascuna delle fasi dell'UD<sup>5</sup>. Tale struttura, che unisce le potenzialità d'uso della piattaforma a quelle dei vari strumenti di *Google*, si è rivelata estremamente funzionale all'insegnamento delle lingue vive. Il collegamento tra i due sistemi si attua cliccando sull'icona alla base del video oggetto dell'attività di lavoro e, come accade con i *social network* più comuni, il contenuto video da sottotitolare, precedentemente inserito in *DotSub*, una volta condiviso, appare su *Google+* unitamente al forum a esso associato ed è immediatamente leggibile da entrambe le interfacce.

Grazie all'estrema versatilità di questo strumento e alla possibilità di operare facilmente modifiche ai contenuti con esso proposti, i materiali e le attività creati sono risultati facilmente riadattabili per un loro uso con diversi profili di utenti e in contesti di apprendimento anche molto distanti tra loro.

## 5 LE ATTIVITÀ

Dopo aver cercato, nei precedenti paragrafi, di spiegare le specificità e i vantaggi dell'uso di *DotSub* nell'insegnamento online dell'italiano L2 e di analizzare gli elementi fondamentali che ne determinano l'efficacia a livello didattico – il lavoro con il video e lo svolgimento di compiti attraverso la collaborazione e la condivisione –, è utile sottolineare che, al di là del capitale fisico rappresentato dai dispositivi tecnologici attraverso cui possono essere veicolati i contenuti

nell'era digitale, le funzionalità centrali di elaborazione, memorizzazione, comunicazione di saperi e conoscenze sono ancora totale appannaggio della popolazione di utenti che abitano la Rete. È in queste mani, di studenti, ma anche di insegnanti e *tutor*, che le possibilità d'uso di questo strumento diventano estremamente ampie, a patto di esser disposti a mettersi in gioco, anche in maniera originale e creativa.

### 5.1. IL TASK

Il *task* proposto richiede agli studenti di lavorare al fianco di un famoso cuoco come aiutanti. Questi devono organizzare una serata a tema vegetariano per trenta invitati. Il lavoro da compiere è suddiviso in due fasi.

*Fase 1.* Consiste nella compilazione condivisa di una lista della spesa, rispettando i limiti di *budget* prestabiliti e indicando, per ciascun prodotto, prezzo e quantità; inoltre, per la selezione dei prodotti da inserire nella lista della spesa si fornisce, oltre a un esempio realizzato, un link a un supermercato online, presso cui effettuare idealmente gli acquisti.



Figura 1: Il task, pagina di presentazione<sup>6</sup>.

*Fase 2.* Gli apprendenti sono impegnati nella realizzazione del menù della serata a tema, attraverso la preparazione di un breve video di presentazione dei vari piatti, da corredare di didascalie, i cui contenuti testuali dovranno essere discussi e scritti in modalità condivisa su *DotSub*. Anche in questo caso si

<sup>5</sup> L'articolazione del percorso è stata mutuata dall'elaborazione teorico-applicativa per l'apprendimento online descritta in Troncarelli 2010.

<sup>6</sup> Per l'attività, cfr. <http://dotsub.com/view/1443ecce-d3d3-4897-b48c-b099c9fd7401>.

fornisce un modello-guida utilizzabile per realizzare la presentazione.

## 5.2. IL VIDEOVOCABOLARIO

Un'altra attività tanto semplice quanto efficace realizzata con *DotSub* è il videovocabolario. Esso si compone di una sequenza di immagini, o spezzoni di video, raffiguranti oggetti, luoghi, espressioni e modi di dire. Scrivere le didascalie con il nome di ciascun oggetto raffigurato, frutto di ricerca e scrittura condivisa, è l'oggetto dell'attività. Un'attività di questo genere, oltre ad essere utile per lo sviluppo della competenza lessicale, può essere impiegata per elicitarle le conoscenze pregresse e per stimolare la curiosità degli apprendenti, attivando l'*expectancy grammar*, meccanismo essenziale per il processo di comprensione.

Integrando i materiali sulla piattaforma *Google+* abbiamo dato vita a una struttura che presentava dapprima una scheda che spiega-

se come è composto il tipico menù italiano; in questo caso, un esercizio prevede, attraverso apposite didascalie, l'identificazione di alcuni piatti tipici della cucina italiana come appartenenti alla categoria dei primi, degli antipasti, dei contorni, dei dolci ecc. A ciò faceva seguito la compilazione condivisa di un menù che sintetizzasse gli abbinamenti realizzati nell'esercizio precedente. Infine, veniva il videovocabolario nel suo insieme.

In conclusione, merita un rapido cenno la ricchezza del dialogo interculturale cui può dare vita un semplice esercizio di questo genere. Attraverso la realizzazione dell'incontro interculturale, all'insegna della condivisione attiva nella realizzazione di un compito assegnato, si ha un'ulteriore testimonianza di come questo strumento possa essere usato per progettare materiali per l'insegnamento dell'italiano L2.



Figura 2: Immagine tratta dal videovocabolario<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Per visualizzare il videovocabolario, cfr. <http://dotsub.com/view/36a39a6a-5539-409a-acd7-105ddc7079a3>.

### 5.3. LA VIDEORICETTA

Il video di questa attività mostra una cuoca alle prese con i passaggi necessari a preparare una semplice ricetta della cucina italiana. Il video è idealmente suddiviso in due parti. Nella prima, la cuoca elenca, mostrandoli, tutti gli ingredienti necessari alla preparazione del piatto, mentre nella seconda, quella in cui la cuoca si adopera nella preparazione della ricetta, la stessa descrive i passaggi e illustra le azioni necessarie alla buona riuscita dell'operazione. Questa seconda parte è stata privata dell'audio ed era compito degli apprendenti ricostruire attraverso le didascalie i procedimenti necessari a descrivere la sequenza di passaggi relativi al procedimento della cuoca.

Questa attività è stata contestualizzata in un'attività avente come obiettivi l'appren-

dimento di dosi, pesi, quantità, e integrata su *Google+*, con una scheda in cui si presenta una ricetta, un testo video linkato e inserito in *Google Drive*, una attività di comprensione del testo video, realizzata con *Google Form*, una scheda esplicativa su dosi, pesi e quantità.

A seguire è stata prevista un'altra attività che, attraverso *DotSub*, permettesse il riuso delle strutture apprese: in un video che mostra la spesa fatta dal fruttivendolo, con l'indicazione di quantità e prezzi, i corsisti devono scrivere, in corrispondenza di ogni acquisto, la domanda corretta che avrebbero posto al negoziante, indicando anche dosi e quantità. La videoricetta è stata prevista per una eventuale fase di sintesi, per stimolare il reimpiego creativo delle strutture apprese e per fissare i contenuti linguistici e culturali.

The screenshot displays the DotSub website interface. At the top, the logo 'dot SUB' is visible with the tagline 'ANY VIDEO ANY LANGUAGE'. Navigation tabs include 'Featured', 'My Videos', 'Most Viewed', 'Latest', 'Genre', 'Collections', 'Language', 'Blog', and 'Help'. A search bar is located on the right. Below the navigation, there are links for 'Edit video information', 'Change Permissions', 'Change Preview', 'Media Attribution', and 'Delete video'. The main content area features a video player showing a woman in a kitchen. The video title is 'Ricetta: frittata di patate'. The video player controls show the video is at 00:54 / 03:31. The sidebar on the right contains the following information:

- Ricetta: frittata di patate**
- Duration: 3 minutes and 31 seconds
- Country: Italy
- Language: Italian
- License: CC - Public Domain
- Genre: None
- Views: 10
- Posted by: morgansa on 22-ago-2012

Below the video player, there are social media sharing options (Like, Tweet, +1, Share) and a 'Publish Video' button.

Figura 3: La videoricetta<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Per visualizzare la videoricetta, cfr. <http://dotsub.com/view/2b6878c7-306f-4880-a00f-2ef9659dd628>

## 6 PUNTI DI FORZA DI *DOTSUB* NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE

Quelle brevemente descritte sono solo alcune delle possibilità di utilizzo di *DotSub*, grazie a cui è possibile infatti progettare un gran numero di attività didattiche che prevedono la scrittura creativa di gruppo, come scrivere il testo di una canzone a partire da una base musicale, o le didascalie/il titolo di una storia muta, o le battute di un dialogo di cui vengono forniti solo alcuni spezzoni. Potranno inoltre essere ideate attività di riordino, suddividendo, per esempio, video in più parti e lasciando che siano gli studenti a ricostruirlo.

*DotSub* può diventare un ottimo strumento per lo sviluppo delle abilità ricettive; facili da ideare e divertenti da svolgere sono le attività di abbinamento tra video e dialoghi, tra video e riassunto di una storia, tra video e titolo e così via. Sarà inoltre possibile prevedere attività di video comprensione: per esempio, trovare la parola mancante nella trascrizione di un dialogo, di una situazione comunicativa, di una canzone o di una videoricetta, di cui magari dover scrivere gli ingredienti e sintetizzare i passaggi in un testo da produrre insieme al proprio gruppo.

Sarà inoltre possibile favorire la realizzazione autonoma di contenuti testuali da parte degli apprendenti, attraverso la produzione di filmati, videodiari di viaggio, simulazioni di situazioni comunicative, videovocabolari, videoguide della città (della scuola, della facoltà). *DotSub* rende inoltre possibili attività che si configurano come sfida ludica tra gli apprendenti, come il videogioco dei mimi, con l'individuazione di espressioni idiomatiche mimate da un gruppo e proposte agli altri.

Il sistema per sottotitolare su *DotSub* è simile a quello usato nei software di *editing* video più complessi e si possono collocare, nei punti esatti della sequenza video, testi scritti che integrano o completano il video stesso, come avviene appunto con i sottotitoli. Ciascun gruppo, in corrispondenza di ogni video, avrà a disposizione un forum, ovvero una "piazza" virtuale, cioè un luogo di incontro reale di saperi, abilità, stimoli e culture, in cui, grazie alla condivisione, maturano idee. È questo infatti il luogo privilegiato in cui la co-

municazione si attua e dove avviene la negoziazione delle soluzioni da adottare, attivando modalità di *problem solving* condiviso, finalizzate ad affrontare i compiti assegnati e quindi per collaborare alla scrittura condivisa dei sottotitoli.

Inoltre, il forum permette in ogni momento di far riferimento allo storico degli interventi, vantaggioso per insegnante e *tutor*, che, in tal modo, possono seguire il lavoro e guidarlo durante tutto il percorso. Ciò sarà vantaggioso anche per gli studenti, impegnati nella stesura del testo scritto condiviso, che potranno leggere e rileggere gli interventi dei propri compagni relativi al lavoro da svolgere, confrontarsi su nuove soluzioni da sostituire a precedenti proposte, e, in tempo reale e in modalità condivisa, modificare o aggiungere il testo scritto al video. La comunicazione sul forum avviene nella lingua oggetto di studio, costituendo una attività integrata per lo sviluppo della produzione scritta, sebbene questo tipo di interazione presenti caratteristiche che la avvicinano a forme di oralità scritta tipiche dei codici misti, per esempio quelle proprie delle chat (Carlini 1999).

Mediante le attività che è possibile realizzare con *DotSub*, integrate con gli strumenti a disposizione nella piattaforma gratuitamente offerta da *Google*, si riesce a creare ambienti di apprendimento online attivi e manipolativi, che offrono l'occasione di un confronto basato sull'esperienza diretta, in cui lo sviluppo di abilità e conoscenze avviene in condivisione con i compagni. L'apprendimento è costruttivo e collaborativo, favorisce i processi sociali e dialogici tra gli apprendenti per risolvere i compiti assegnati e rende più facile attuare apprendimenti situati e contestualizzati, basati su casi reali o simulazioni, di cui è possibile fornire riscontri diretti grazie alla mediazione del linguaggio video.



## 7 CONCLUSIONI

A conclusione di questo contributo, è importante sottolineare che, attraverso le attività progettabili con *DotSub*, l'apprendente è indotto a fare uso di strategie appropriate per raggiungere gli obiettivi formativi e a costruire dunque attivamente e creativamente, la propria conoscenza, operando in una dimensione in cui l'interattività dipende sicuramente dalle attività e dalla natura dei materiali proposti. Tale conoscenza, in definitiva, riposa nelle mani dell'apprendente, delle sue abilità, capacità, conoscenze e stili di apprendimento. Non sarà difficile rintracciare in questo tipo di orientamento pedagogico elementi vicini alla didattica costruttivista e agli approcci umanistico-affettivi. A ben guardare, si trovano riferimenti ad approcci orientati all'azione e a una didattica rispondente ai bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti, così come sostenuto nel *Quadro comune europeo di riferimento* (Council of Europe 2001/2002). Accanto a questi elementi vi è la necessità di offrire una pluralità di materiali per favorire e stimolare l'apprendimento, sostenendo al contempo la motivazione ad apprendere. L'uso in classe di sequenze video, come strumento didattico, desta in genere un forte interesse negli apprendenti. Ciò avviene fondamentalmente perché il linguaggio video, nel nostro orizzonte percettivo viene istintivamente collegato alla sfera dell'intrattenimento e percepito come gradevole.

Pertanto, questo elemento sembra giocare un ruolo decisivo anche sul versante della motivazione ad apprendere, intesa come misura dell'impegno che un individuo profonde nel portare avanti una attività, assecondando sia il desiderio, sia la soddisfazione derivante dall'impegnarsi in tale attività. Attraverso i testi video è inoltre possibile fornire modelli di interazione linguistica più vicini all'uso reale, poiché vicini al parlato spontaneo, diventando così il mezzo privilegiato attraverso cui veicolare contenuti linguistici e culturali, che sarebbe difficile far passare altrimenti.

Attraverso questo strumento si è dunque in grado di restituire alla comunicazione mediata da computer tutti, o quasi, quegli aspetti

paralinguistici, mimico-gestuali e prossemici che arricchiscono la comunicazione verbale, mettendo in gioco aspetti relazionali, cognitivi e sociali. Grazie a *DotSub* si è cercato di mostrare come sia possibile proporre attività che pongono domande e che presuppongono atteggiamenti disponibili ad accogliere le risposte dell'altro, al fine di poterlo guidare verso nuove scoperte. Il processo di *ricostruzione dei saperi* si colloca così sul terreno delle interazioni concrete; in questo modo le attività cognitive si radicano negli scambi sociali e culturali. Un impianto progettuale di questo genere diviene capace di supportare con maggior vigore le fatiche dell'acquisizione, portando in primo piano la motivazione, motore primo che fornisce energia e sostegno al faticoso lavoro di apprendimento, e mutando la percezione del "dovere" in "bisogno" e facendo divenire quest'ultimo piacere di apprendere. Tale soluzione appare oltretutto confacente alla necessità di sviluppare negli apprendenti la lingua d'uso, poiché la comunicazione che si ottiene è sempre situata all'interno di un evento comunicativo.

La lingua è sempre espressione di una cultura e da questa è mediata e veicolata. Non possiamo in questo senso non considerare il fatto che la forza attrattiva della lingua e della cultura italiana nel mondo è strettamente legata un insieme di elementi che esulano in parte da quanto proposto e veicolato dall'istruzione formale e che, attraverso il linguaggio video – che permette l'ancoraggio dei saperi trasmessi a delle situazioni reali –, riescono più facilmente e più efficacemente ad essere veicolati. Si pensi, per esempio, alla complessa enciclopedia di saperi che determinano il prestigio di cui godono la cultura e con essa anche la lingua italiana nel mondo (De Mauro *et al.* 2002), un insieme di nuclei densi che passano per la nostra tradizione letteraria e teatrale, per il lustro di cui gode il cinema italiano, attraverso la ricchezza della storia musicale e le grandi stagioni dell'arte e della cultura italiana, ma che parlano anche di linguaggi dell'enogastronomia, dello sport, della moda, del *design* e, più in generale, del *Made in Italy*.

Le proposte didattiche che è possibile realizzare con *DotSub* coniugano l'immediatezza dell'oralità e la permanenza della scrittura,

laddove la scrittura cui si fa riferimento è avvalorata dalla dimensione collaborativa del prodotto. Si fa dunque riferimento a una proposta operativa la cui specificità risiede nella peculiarità dei contenuti testuali proposti, nel modo in cui essi possono essere trattati, ma anche nella dimensione collettiva del processo di insegnamento/apprendimento, dove l'interferenza tra gli effetti apportati dai singoli diviene costruttiva, con la conseguente esal-

tazione del risultato complessivo. Gli aspetti positivi dell'uso di *DotSub* nella didattica delle lingue si collocano dunque all'incrocio ideale tra le esigenze di apprendimento delle lingue nell'era del *Web 2.0*, la costruzione di ambienti di apprendimento che privilegino approcci attivi e costruttivi e l'esistenza di spazi che incoraggiano la connettività e che valorizzano atteggiamenti cooperativi e la condivisione.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bonaiuti, G. 2010. *Didattica attiva con i video digitali: metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in rete*. Trento. Erickson.
- Balboni, P. E. 2007. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino. UTET.
- Cambel, A. P. 2003. *Weblogs for use with ESL Classes*. «The Internet TESL Journal», IX, URL: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html> (ultimo accesso: 27.07.2014)
- Carlini, F. 1999. *Lo stile del web. Parole e immagini nella comunicazione di rete*. Torino. UTET.
- 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).
- De Mauro, T., Vedovelli, M., Barni, M., Miraglia, L. (a cura di) 2002. *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*. Roma. Bulzoni.
- Fratter, I. 2004. *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*. Roma. Carocci.
- Lave, J., Wenger, E. C. 1991. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Miliacca, C. 2008. *La pellicola e lo psicologo*. Roma. Aemme Publishing.
- Pireddu, M. 2010. *Fare rete con la multimedialità. L'apprendimento collaborativo delle lingue in Livemocha e DotSub*. In E. Jafrancesco E. (a cura di). *Apprendere in rete: multimedialità e apprendimento linguistico. Atti del XVIII Convegno ILSA Firenze 21 novembre 2009*. Milano-Firenze. Mondadori Educatino-Le Monnier/Italiano per stranieri: 67-81.
- Prensky, M. 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants*. URL: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (ultimo accesso 08/06/2014).
- Resnick, L. B. 1995. *Razionalismo situato. Preparazione biologica e sociale all'apprendimento*. In O. Liverta Sempio, A. Marchetti (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*. Milano. Raffaello Cortina: 73-95
- Rogoff, B. 2006. *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Milano. Raffaello Cortina.
- Sollars, V. 2007. *Expériences d'écriture dans une classe de langues vivantes/deuxième langue: de la théorie à la pratique*. In M. Camilleri, P. Ford, H. Leja, D. Sollars. *Blogs dans l'enseignement des langues vivantes*. Graz. European Centre for Modern Languages: 15-25.
- Surowiecki, J. 2004. *The Wisdom of Crowds. Why the many are smarter than the few*. Anchor Books. New York.
- Trentin, G. 2008. *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*. Milano. Franco Angeli.
- Troncarelli, D. 2010. *Progettare un corso on line per l'apprendimento dell'italiano L2 per scopi generali*. In A. Villarini (a cura di). *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*. Milano-Firenze. Mondadori Education-Le Monnier/Italiano per stranieri: 31-51.

# apprendere l'italiano attraverso il Digital Storytelling un'esperienza al femminile

di Annalisa Brichese, *Cooperativa Novamedia onlus*

Elena Carradori, *Cooperativa Novamedia onlus*

## 1 IL "CENTRO DONNA" NEL COMUNE DI VENEZIA

Il «Centro Donna Multiculturale» è un servizio storico del Comune di Venezia e rappresenta una esperienza unica nel suo genere. Si tratta di una istituzione pubblica che ha, come scopo principale, l'elaborazione di politiche al "femminile". È uno spazio pubblico aperto a stimoli e proposte al femminile, un luogo "per" le donne. Come istituzione sempre all'avanguardia, capace di leggere la realtà in continua evoluzione, ha aperto negli ultimi anni un settore multiculturale, per dare risposte concrete ai nuovi bisogni emersi dalle sempre più numerose cittadine migranti residenti nell'area comunale.

Le donne migranti giungono a Venezia per diversi motivi (dal ricongiungimento familiare alla ricerca di lavoro), ma tutte hanno come priorità quella di imparare la lingua italiana per integrarsi nella società italiana. Il «Centro Donna» offre una serie di laboratori, tra cui quelli di italiano come L2, che rispondono alle esigenze emerse dalle donne che si sono approcciate ai servizi del Centro. Tra i laboratori, il più innovativo, co-condotto da una facilitatrice linguistica e un'educatrice della Cooperativa Novamedia, è quello di apprendimento della lingua italiana attraverso la narrazione autobiografica, cioè attraverso la tecnica del *Digital Storytelling*.

L'approccio linguistico adottato dal «Centro Donna», è quello che fa riferimento alla glottodidattica umanistica (cfr. Balboni 2002). Una delle caratteristiche di questo approccio è quello di mettere al centro del processo di apprendimento linguistico il discente. In questo modo molto spesso emergono le storie di vita e i ricordi degli studenti con cui si lavora. Un docente che vuole approfondire queste storie, valorizzandole e contestualizzandole nel processo di apprendimento linguistico, lo può fare utilizzando, appunto, il metodo autobiografico. L'approccio alla didattica dell'italiano L2/LS che utilizza l'autobiografia risulta efficace perché agisce su due livelli: quello cognitivo delle conoscenze e quello affettivo delle relazioni e dei vissuti emotivi. Inoltre, promuove la narrazione e il racconto condivisi, l'espressione artistica e creativa; presta attenzione al

1 Brichese ha realizzato i parr. 2 e 3, mentre Carradori i parr. 1, 4 e 5.

“clima” relazionale, alle interazioni della vita quotidiana; previene e riduce gli stereotipi e i pregiudizi (Favaro, Napoli 2002).

L'utenza del «Centro Donna» è esclusivamente femminile. Anche il lavoro autobiografico è connotato al femminile, si lavora con le donne su due piani che si intersecano e sono uno lo specchio dell'altro: l'apprendimento linguistico e l'elaborazione e costruzione della propria immagine identitaria attraverso l'autobiografia. Lo scopo di questo lavoro è quello di aiutare le donne ad affrontare i cambiamenti, che un progetto migratorio sempre comporta, in modo sereno, riconoscendoli come momenti importanti di crescita e di sviluppo personale. L'aspetto indagato è quello dell'identità delle donne di origine immigrata: un'identità sempre in trasformazione.

Si lavora insieme per capire nel profondo che la diversità culturale non è un limite, ma una risorsa che può e deve essere valorizzata nella elaborazione della propria identità. L'identità non è uno *status* da raggiungere e fissare una volta per tutte, ma un progetto che ognuno di noi è chiamato a portare avanti e a modificare nel tempo. Il sapere, il conoscere, l'approfondire, che si vogliono stimolare nei laboratori, hanno una funzione facilitante e di cura, se si riesce a incontrare le esigenze di chi è alla ricerca di un'identità, delle proprie radici, ma anche, di ancoraggi e di sostegni nel presente. Un'attenzione per le «culture della memoria» è cruciale perché, proprio attraverso un buon rapporto con il passato personale o con quello del proprio gruppo di appartenenza, si possano stabilire quelle integrazioni interiori per l'autorealizzazione e l'autostima (Demetrio 2003).

Nei laboratori di narrazione autobiografica del «Centro Donna» si utilizza quindi la narrazione di sé come possibilità di apprendimento della lingua italiana, non solo attraverso semplici acquisizioni grammaticali, ma esprimendo la propria sensibilità e soggettività, le proprie emozioni, passioni, inclinazioni. Il valore aggiunto di questi laboratori è l'utilizzo della tecnica innovativa del *Digital Storytelling*.

## 2 IL DIGITAL STORYTELLING COME STRUMENTO DIDATTICO-AUTOBIOGRAFICO

Il termine «*Digital Storytelling*» (DST) si è diffuso grazie alle sperimentazioni condotte fin dall'inizio degli anni Novanta del secolo scorso, nel Center for *Digital Storytelling*, in California, da Lambert e Atchley (Lambert 2002). Il gruppo di artisti, educatori e professionisti della comunicazione che si costituì attorno a loro è riuscito negli anni ad allargare il campo di applicazione del DST a molti contesti diversi. Questa pratica è stata infatti sperimentata nel settore dell'arte, nell'ambito pedagogico, nell'educazione/formazione e anche nella didattica.

Il DST è una metodologia basata sul racconto di storie attraverso i *media* che, come affermano Petrucco e De Rossi (2009), stimola e potenzia le capacità espressive e comunicative, motivando all'apprendimento in quanto si è autori, registri e produttori della propria storia personale. Si diventa protagonisti delle proprie narrazioni e dei propri contenuti attraverso la partecipazione attiva alle pratiche culturali di cui il DST è contenuto ed espressione, non solo il mezzo.

Il comune denominatore dell'uso didattico del DST è la riflessione sul linguaggio, inteso non solo come messaggio verbale, ma anche come codice extra-verbale, che veicola particolari significati (Balboni 2002, 2007; Caon 2010). Se da un lato, infatti, la presenza dell'elemento “lingua” attira e stimola la partecipazione attiva dei discenti impegnati in un processo di riflessione linguistico-comunicativa, dall'altro è esso stesso strumento d'indagine utilizzato all'interno del percorso. In altre parole, è contemporaneamente mezzo di sviluppo pratico e pratica stessa (Petrucco, De Rossi 2009).

Se, come sottolineano Porcelli e Dolci (2006: 62), l'«apprendimento è una pratica sociale. Si impara e si costruisce conoscenza attraverso il dialogo e la comunicazione e in base alla qualità delle relazioni con gli altri, attraverso la cooperazione e la collaborazione nella esecuzione di compiti autentici, situati e motivanti» allora, quella del DST, s'inserisce appieno in quest'ottica di dialogo e condivisione,

poiché il discente viene continuamente stimolato a negoziare i significati, ristrutturandoli e sistematizzandoli attraverso il confronto con l'altro e l'analisi della propria storia mediata attraverso le fotografie e i suoni.

È quindi sulla base di parametri interni all'apprendente, intesi come spinta personale al raccontarsi in L2 o in LS, ed esterni, legati al contesto sociale, familiare e all'interazione, che cercheremo di approfondire la nostra riflessione sull'apprendimento linguistico attraverso questo strumento pratico-metodologico. A questo proposito sono doverose alcune premesse di carattere teorico rispetto al ruolo della motivazione legata agli aspetti emotivi dell'apprendere.

Fabbro (1996: 101) sostiene che le «strutture emotive del sistema nervoso [...] sono fortemente coinvolte nei processi di fissazione dei ricordi nella memoria» e che le «situazioni che coinvolgono il sistema emozionale, sia in senso piacevole che negativo» sono più utili per il soggetto rispetto a quelle neutrali, affinché il soggetto possa «evitare ciò che è pericoloso e ripetere ciò che è piacevole». I due elementi chiave del contributo di Fabbro sono da ricercarsi proprio nel concetto di «memoria legata alla fissazione dei ricordi» e a quello di «situazione emozionale», poiché si sottolinea come i fattori emotivi siano strettamente coinvolti e condizionino il processo di acquisizione linguistica.

Come afferma Caon (2010), «facilitare l'apprendimento, rispetto a questi presupposti, vuol dire proporre degli *input* che favoriscano dei processi inferenziali e di recupero delle conoscenze pregresse per facilitare le connessioni». Se, per di più, l'*input* si lega, come nel caso del DST, alla storia personale di ciascun discente e si costruisce attraverso il recupero delle informazioni e delle preconnoscenze, rimodulate in maniera mediata dalle immagini, che fungono da stimolo e da traccia, allora le connessioni saranno rese molto meno complesse e il transfert linguistico si svilupperà più fluidamente e in modo non ansiogeno. Va ricordato inoltre che studi sulla memorizzazione (Balboni 2002) richiamano l'importanza del ruolo attivo dello studente e la rilevanza del coinvolgimento multisensoriale per la memorizzazione più efficace. Ekwall e

Shaker (cit. in Ginnis 2002: 24), sostengono che le «persone ricordano il 10% di quello che leggono, il 20% di quello che sentono, il 30% di quello che vedono, il 50% di quello che sentono e insieme vedono, il 70% di quello che dicono e il 90% di quello che dicono e insieme fanno». Nella pratica dei DST, il fare è legato indissolubilmente al dire, cioè all'espressione orale: dal recupero della propria storia, alla selezione delle immagini, alla costruzione di uno *storyboard*, alla verbalizzazione di quanto le foto esprimono, fino alla scelta di una musica che rappresenti emotivamente ciò che è stato elaborato.

Date queste premesse, scopo principale dell'apprendimento linguistico attraverso la narrazione autobiografica è da un lato quello di facilitare la produzione di lingua partendo da ciò che si conosce, dall'altro di favorire l'emersione delle connessioni e delle rappresentazioni che i soggetti/attori costruiscono intorno a sé e alla realtà (Petrucco, De Rossi 2009). Se, come ricorda Balboni (2002: 31-32), i «due emisferi cerebrali, collocati a sinistra e a destra nel cranio, funzionano in maniera differenziata e specializzata» e «vengono affidati all'emisfero sinistro i compiti di natura analitica, sequenziale e logica mentre al destro compiti di natura globale, simultanea, analogica», allora l'apprendimento linguistico attraverso il DST risponde a tale specializzazione.

Il percorso di realizzazione di un DST, durante la fase di recupero e sistematizzazione delle immagini/foto personali per la creazione di uno *storyboard* narrativo, sollecita l'emisfero sinistro mentre, nel ricostruire storie personali attraverso la narrazione autobiografica e utilizzando la musica come elemento di "sottofondo" emotivo, delega all'emisfero destro la parte globale e affettiva secondo il principio di bimodalità, descritto da Danesi (1998). Le narrazioni realizzate e potenziate da differenti linguaggi e formati tecnologici svolgono una funzione di raffigurazione e organizzazione delle informazioni che coinvolgono e attraggono il discente in modo totale, attivando simultaneamente ciò che Schumann (1997) individua nello *stimulus appraisal*, in cui l'emozione gioca un ruolo fondamentale.

La commistione di video, musica, immagini, fotografie, voci ed effetti sonori è in grado

di creare connessioni emotivamente e visivamente forti tra quei "sottili fili" che uniscono la storia personale di ciascuno a quella altrui. Il momento di confronto e scambio di gruppo diventa la chiave di lettura e di rielaborazione del proprio vissuto, ma anche un momento di acquisizione "naturale" (Krashen 1983) in cui l'apprendente produce lingua senza accorgersi di farlo favorendo un'esposizione che, essendo meno controllata e più spontanea, si arricchisce di contenuti, lessico e fluidità.

In particolare, gli obiettivi specifici in un lavoro di narrazione personale attraverso l'uso di tecnologie informatiche si possono sintetizzare nel modo seguente:

- utilizzo di nuove forme espressive e comunicative per raccontarsi;
- sviluppo delle abilità di ricezione e produzione (principalmente orali);
- ampliamento del lessico;
- capacità di astrarre partendo dal concreto e dall'esperito;
- approfondimento della pratica biografica e autobiografica, come processo di scrittura legata al racconto;
- «saper fare con la lingua», attraverso il coinvolgimento di sensi e abilità personali.

### 3 ELEMENTI DIDATTICI COSTITUTIVI DI UN DST

I tre elementi cardine che caratterizzano il DST sono le fotografie personali, la registrazione della propria voce narrante, la selezione di musiche che faranno da sottofondo alle storie. Come è noto, le fotografie in didattica sono uno strumento evocativo e un valido supporto alla pratica scolastica.

Quando i discenti sono invitati a descrivere ciò che vedono in un'immagine, è importante che si solleciti la loro attenzione verso ciò che è raffigurato: oggetti, animali, persone, forme, colori, dimensioni, ambienti, sfondi, azioni. Questa operazione, però, richiede che a ognuno sia garantita la possibilità, con i propri tempi, di ritrovare nell'immagine tutto ciò che è in grado di provocare, sollecitare o "pungere" l'attenzione. In altre parole, si tratta di permettere di trovare autonomamente gli spunti

per le prime battute di una conversazione. In glottodidattica (Titone 1992; Balboni 2002) questa opportunità viene garantita da attività e tecniche che mettono in moto la motivazione (Schumann 1997), come lo *spidergram* o il *brainstorming*.

Il DST, per di più, offre la possibilità all'apprendente di selezionare da solo le proprie immagini, rendendo ancor più facilitante e fluida produzione partendo dalla propria "enciclopedia" personale. Le fotografie, come affermano Borgnini e Crivelli (2003), hanno i seguenti pregi:

- integrano linguaggi diversi attraverso diversi canali;
- facilitano la relazione empatica;
- fanno emergere punti di vista differenti a partire dallo stesso input;
- sono materiale "autentico", adattabile e stratificabile;
- fanno emergere le conoscenze pregresse.

Il monologo è una delle molte tecniche per allenare l'abilità di produzione orale. Il narrare è una pratica di produzione orale (breve) su una traccia precedentemente assegnata o condivisa, in modo che il «problema del "che cosa" dire non interferisca sull'attenzione al "come" ciò viene espresso, cioè sull'aspetto linguistico» (Balboni 2002: 251). Nel caso dei DST, inoltre, si tratta sempre di un monologo registrato. Il pregio è quello di poterlo riascoltare più volte e quello di poterlo utilizzare come strumento didattico di analisi e autocorrezione, focalizzata su diversi aspetti linguistici, al fine di migliorare, in una riflessione condivisa, la qualità di quanto prodotto. Il suono (della propria voce registrata) è inoltre una chiave di indagine introspettiva significativa, poiché da un lato riconduce all'importanza dell'uso della voce come veicolo emotivo e dall'altro, utilizzando anche la musica come stimolo, si fa essa stessa colonna sonora di un «linguaggio delle emozioni» (Mithen 2007: 97) che tenta di "nominare" il proprio sentire. La musica, come affermano Caon e Lobasso (2008) è uno strumento ampiamente utilizzato in glottodidattica, in quanto stimolo mono-/multisensoriale e polisemico, materiale autentico, espressione

della sfera emozionale dell'individuo, che costituisce un "genere comunicativo".

La canzone, in prospettiva glottodidattica presenta forti potenzialità per lo studio di una lingua. Come ricordano Caon e Lobasso (2008: 55-56),

dal punto di vista motivazionale, la canzone, legandosi a fattori affettivi ed emotivi (si pensi al piacere di riascoltare un brano legato ad un'esperienza, ai ricordi legati ad una canzone e alla sua capacità di rievocare immediatamente, diremmo proustianamente, un momento o un periodo della esistenza), permette di agire sulla motivazione intrinseca, autodiretta; gli studi di psicologia motivazionale (Boscolo 2006; De Beni, Moè 2000) e di glottodidattica (Titone 1976; Cardona 2001; Balboni 2002; Caon 2006), insistono sul valore della motivazione intrinseca, legata al piacere e alla curiosità, per generare un apprendimento significativo, ossia stabile e duraturo, della lingua.

L'utilizzo della canzone nell'apprendimento linguistico (L2 o LS) favorisce la memorizzazione di fonemi, lessemi e strutture; può permettere di lavorare sulla pronuncia; presenta numerose possibilità di didattizzazione; è uno stimolo polisemico, che può essere mono- o multisensoriale, può permettere quindi un lavoro complesso, a più dimensioni.

Nel caso dei DST la scelta della musica/canzone è completamente affidata al soggetto in formazione, perciò la didattizzazione potrebbe presentare, per il docente facilitatore, alcune difficoltà se il testo della canzone non fosse in italiano o se si trattasse di brani non cantati. Nel caso di un testo prodotto nella L1 delle apprendenti, la richiesta del docente potrebbe riguardare la necessità di tradurre il testo col compito di presentarne poi il tema al gruppo nella L2. A seconda del livello linguistico delle apprendenti si può richiedere una presentazione puntuale, oppure una più globale dei contenuti generali. Se invece si tratta di solo suono (senza parole) la didattizzazione presuppone, come *focus* linguistico-comunicativo, attività legate ai sentimenti e alle emozioni, utilizzando in contrapposizione o complementariamente, altre musiche che su-

scitano diverse percezioni.

Sulla base delle indicazioni di Ohler (2008), di seguito vengono riportate le fasi per la realizzazione di un DST:

1. creazione della mappa della propria storia;
2. *feedback* da parte del gruppo classe sulla propria storia, con l'aggiunta di eventuali elementi;
3. scrittura della storia (sotto forma di didascalia prima e di testo complesso poi);
4. registrazione della storia;
5. ascolto ed eventuale revisione;
6. decisione collettiva (studentessa-facilitatore) rispetto a quando, dove e come concludere la narrazione;
7. digitalizzazione della storia.

## 4 UN LABORATORIO DI DST AL «CENTRO DONNA» DI VENEZIA

Nell'autunno del 2012 è stato organizzato dal «Centro Donna», settore multiculturale, un laboratorio di DST rivolto a un gruppo di otto donne straniere, di diversa età e provenienti da diversi paesi, realtà sociali e familiari: due bangladesi, una brasiliana, una cubana, una mauritana, una rom kosovara, una marocchina, una etiope. Erano donne molto motivate a partecipare, che avevano per lo più già frequentato i servizi del Comune di Venezia e cercavano un corso più coinvolgente, dove perfezionare la lingua italiana.

Nell'apprendimento linguistico non ha aiutato solo la motivazione, che è sempre essenziale, ma soprattutto il fatto che il *focus* del laboratorio era «parlare di noi, della nostra storia», senza test di ingresso, di profitto o finali, senza le ansie che può provocare l'idea di fare un corso per ottenere il permesso di soggiorno. Le donne erano così coinvolte dal laboratorio e dall'uso dei *media* per realizzare il video, che parlavano più liberamente, comunicavano utilizzando la lingua italiana come, alcune, non avevano fatto mai. Il laboratorio di DST si è così rivelato strumento privilegiato per sviluppare quello che Krashen definisce «*rule of forgetting*» (Krashen 1983), per cui

l'acquisizione della lingua è facilitata quando una persona si dimentica che la sta imparando. Questo laboratorio, oltre quindi ad abbassare molto il filtro affettivo, puntava a stimolare la bimodalità cerebrale nelle corsiste, in base a cui l'apprendimento linguistico è favorito grazie al coinvolgimento totale dei due emisferi del cervello dei discenti: quello destro che riguarda la motivazione, la curiosità, gli affetti e quello sinistro, che si occupa di elaborare il linguaggio.

Il titolo del laboratorio era «Essere donna» e il tema scelto era quello dell'identità femminile, dell'essere donna non tanto inteso come donna straniera, ma donna legato al ruolo familiare (madre, moglie, figlia), oppure ad altre sfere meno personali, ma sempre importanti (lavoratrice, studentessa ecc.). Si è cercato di far emergere, in ciascuna donna, il ruolo che più sentivano importante a definirle in quel particolare periodo. Il desiderio di focalizzare l'attenzione del lavoro sul concetto di donna e sui suoi significati impliciti e personali ha avuto il preciso obiettivo di voler ristabilire la centralità dell'essere di ciascuna proprio sul concetto di «donna» e non su quello di «donna straniera».

Infatti, la volontà non era quella di far emergere un particolare aspetto identitario, nel caso specifico quello di immigrata. Spesso infatti siamo tutti molto incuriositi e attratti dall'aspetto migratorio che, pur incidendo fortemente nella storia personale di molte, non è l'elemento su cui sceglierebbero di puntare l'attenzione per raccontarsi. Semplicemente in quanto donne, e non come donne immigrate, sono portatrici di valori forti, che si legano all'immagine che di sé vogliono dare all'esterno rappresentandosi, per esempio, come mogli, madri, studentesse, donne in carriera, donne in formazione o in trasformazione. Sono quindi nate delle storie uniche, in cui ognuna di loro ha fatto emergere, in maniera volontaria, aspetti particolari della propria identità.

L'obiettivo principale del laboratorio era quello di realizzare un video autobiografico di ciascuna donna attraverso la tecnica del DST. Per fare questo sono state organizzate tre fasi di lavoro.

*Prima fase di gruppo.* Si è articolata in una settimana di lavoro intensivo, ogni mattina per tre ore con tutte le corsiste iscritte al laboratorio. In questa fase si sono svolte attività quali, per esempio, la lettura di alcuni brani autobiografici femminili, giochi e attività per far riflettere le partecipanti su se stesse e per farle parlare di sé, attività per incrementare l'ascolto attivo. Tutto il percorso era finalizzato alla realizzazione di uno *storyboard*, di un frammento della propria storia, relativo all'essere donna. Lo *storyboard* era formato da un racconto scritto da ciascuna corsista, accompagnato e illustrato da fotografie personali.

*Seconda fase individuale.* Si è sviluppata in circa due settimane, in cui si sono svolti gli incontri individuali tra studentesse e formatrici. L'obiettivo era quello di mettere insieme il lavoro fatto in precedenza sullo *storyboard* con la registrazione orale delle storie lette da ciascuna donna e la scelta di una musica di accompagnamento. La storia registrata, insieme alle fotografie e alla musica, è stata assemblata con il computer, utilizzando un programma specifico ed è stato realizzato così un video di DST di circa cinque minuti per ciascuna corsista.

Per realizzare i video, si è tenuto conto delle indicazioni di Petrucco e De Rossi (2009). Infatti, secondo i due autori, per la realizzazione di un DST efficace sono fondamentali i seguenti aspetti:

- il punto di vista personale di ciascuna studentessa;
- una struttura di narrazione capace di sorprendere, ponendo domande e fornendo risposte non banali (*dramatic question*);
- lo sviluppo di contenuti emotivi coinvolgenti;
- l'uso della voce della protagonista per la narrazione;
- l'utilizzo di una colonna sonora adeguata alla narrazione
- un'efficace economia della narrazione
- un ritmo adeguato alla modalità narrativa.



Terza fase con il feedback di gruppo e diffusione dei video. È stato organizzato un incontro collettivo con tutte le corsiste per visionare insieme i video prodotti e per avere un feedback sull'andamento di tutto il laboratorio. Successivamente è stato organizzato un secondo incontro a cui hanno partecipato circa una cinquantina di donne straniere, frequentanti tutti i corsi promossi dal «Centro Donna» (italiano, informatica ecc.), che hanno assistito con vivo interesse alla visione dei video realizzati dalle compagne.

## 5 CONCLUSIONI

Il DST è una tecnica innovativa che, se padroneggiata bene dai formatori che ne propongono l'utilizzo, offre ai docenti una modalità efficace e coinvolgente di insegnare la lingua e agli apprendenti l'opportunità di "imparare facendo" e divertendosi. Lo strumento DST è estremamente duttile: si può impiegare in diversi contesti e con persone di ogni età, of-

frendo l'opportunità di valorizzare al massimo le potenzialità delle persone coinvolte. Questo perché le competenze che mette in gioco sono così varie (linguistiche, sociali, tecniche, narrative, autobiografiche, artistiche, musicali, informatiche) che possono essere tutte ricondotte al concetto di «intelligenze multiple» di Gardner (1987). Secondo questo studioso non esiste un'intelligenza unica, con la quale si nasce e si convive tutta la vita, ma un numero variabile di intelligenze, relativamente indipendenti fra loro, di cui gli esseri umani sono dotati.

Per trarre il meglio da ciascuno studente, un buon insegnante dovrebbe incoraggiarne lo stile personale di apprendimento, individuando quale, tra le intelligenze, è quella in cui riesce meglio. Il DST offre a tutti questa opportunità, mettendo sempre al centro del processo di apprendimento il discente, coinvolgendolo in modo attivo e partecipativo, in quanto protagonista del percorso formativo: dalla narrazione della sua storia personale, alla scelta delle fotografie e della musica, alla tecnica di montaggio e alla realizzazione dei video.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni, P. E. 2007. *La comunicazione interculturale*. Venezia. Marsilio,
- Balboni, P. E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino. UTET.
- Borgnini, M., Crivelli, G. 2003. *Fotolinguaggio. Un'esperienza didattica con ragazzi d'altrove*. Bellinzona. Casa-grande.
- Boscolo, P. 2006. *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino. UTET.
- Caon, F. 2010. *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. UTET. Torino.
- Caon F., Lobasso, F. 2008. *L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero*. «Studi di glottodidattica», vol. 2, 1: 54-69.
- Caon, F. (a cura di) 2006. *Insegnare l'italiano nelle classi ad abilità differenziate*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Cardona, M. 2001. *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino. UTET.
- Danesi, M. 1998. *Il cervello in aula*. Perugia. Guerra Edizioni.
- De Beni, R., Moe', A. 2000. *Motivazione e apprendimento*. Bologna. Il Mulino.
- Demetrio, D., Alberici, A. 2002. *Istruzioni di Educazione agli adulti. Vol. I. Il metodo autobiografico*. Milano. Guerini Scientifica.
- Demetrio, D. 2003. *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*. Milano. Cortina.
- Favaro, G., Napoli, M. 2002. *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*. Milano. Guerini.
- Fabbro, F. 1996. *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma. Astrolabio.
- Gardner H. 1987. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli. Milano.
- Ginnis, P. 2002. *The Teacher's Toolkit*. Camarthen. Crown House.
- Krashen, S. D. 1983. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford. Pergamon.
- Lambert J. 2002. *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkeley (CA). Digital Diner Press.
- Mithen, S. 2007. *Il canto degli antenati. Le origini della musica, del linguaggio, della mente e del corpo*. Torino. Codice.
- Ohler, J. 2008. *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Thousand Oaks (CA). Corwin Press.

- Petrucco, C., De Rossi, M. 2009. *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma. Carocci.
- Porcelli, G., Dolci, R. 2006. *Multimedialità e Insegnamenti linguistici*. Torino. UTET.
- Schumann, J. H. 1997. *The Neurobiology of Affect in Language Learning*. Oxford. Blackwell.
- Titone, R. 1976. *Psicodidattica*. Brescia. La Scuola.
- Titone, R. 1992. *Grammatica e glottodidattica*. Roma. Armando.



# migranti

a cura di **Eleonora Fragai**, *Docente di italiano L2 e formatrice di formatori*  
**Elisabetta Jafrancesco**, *Docente di italiano L2 e formatrice di formatori*

Nella sezione «Migranti» di «InSegno» troverete contributi dedicati all'integrazione culturale e linguistica dei cittadini stranieri, sia nel contesto Europeo, sia in quello Italiano. I documenti proposti affrontano il tema delle migrazioni da varie prospettive di analisi, da quelle più strettamente linguistico-culturali, a quelle con taglio a carattere socioeconomico e politico.

«Migranti» ha l'obiettivo principale di offrire uno spazio di riflessione sulle tematiche del contatto tra culture e lingue, promuovendo la conoscenza del complesso fenomeno migratorio, nei suoi molteplici aspetti con l'intento di contribuire a sviluppare una cultura della convivenza pacifica e della cittadinanza attiva.

Nella rubrica saranno presentati testi soprattutto a carattere informativo, appartenenti a varie tipologie, come per esempio, risultati di indagini scientifiche, recensioni di interesse sull'argomento, dati statistici, resoconti di iniziative, interviste ecc.

In questo numero della Rivista, il primo contributo riguarda l'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) per i test di cittadinanza previsti dalle recenti normative in materia di immigrazione, mentre il secondo riporta i risultati di un sondaggio internazionale, effettuato fra i cittadini stranieri residenti in alcuni Stati membri dell'Unione Europea.

# l'italiano L2 per la cittadinanza: risorse Web per adulti immigrati

di Eleonora Fragai, *Docente di italiano L2 e formatrice di formatori*

Elisabetta Jafrancesco, *Docente di italiano L2 e formatrice di formatori*<sup>1</sup>

## 1 INTRODUZIONE

Il contributo ha come obiettivo principale quello di offrire una riflessione su risorse e strumenti basati sull'uso delle TIC per l'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2 in contesto migratorio, analizzando alcuni aspetti sia teorici, sia a carattere più applicativo, riguardanti il rapporto tra politiche linguistiche di integrazione socioculturale e materiali multimediali presenti in Rete.

La riflessione muove da una panoramica informativa, fornita nel *secondo paragrafo*, sui più rilevanti e recenti documenti europei e italiani focalizzati sul ruolo che le competenze digitali hanno nella società attuale e sulle opportunità offerte dalle TIC per la formazione permanente.

Il *terzo paragrafo* descrive alcune questioni riguardanti l'uso delle TIC in relazione alle politiche linguistiche di integrazione dei cittadini stranieri in Europa e in Italia, esami-

nando, in particolare, i vantaggi che le risorse multimediali presentano per la didattica dell'italiano L2 ad adulti immigrati.

Nel *quarto paragrafo* sono fornite le coordinate metodologiche per la selezione di alcune risorse online collegate ai test di cittadinanza, ritenute significative perché collegate alle politiche linguistiche di integrazione socioculturale dei cittadini stranieri.

Infine, il *quinto paragrafo* presenta un possibile modello di Scheda di rilevamento di informazioni per "censire" risorse disponibili sul Web, suscettibile di ulteriori modifiche e adattabile a particolari esigenze di reperimento di dati e di consultazione.

## 2 LA PROSPETTIVA EUROPEA SU COMPETENZE STRATEGICHE E USO DELLE TIC

L'imponente diffusione delle TIC a livello mondiale e italiano ha influenzato in modo determinante tutti i settori del vivere sociale. Pertanto, per poter vivere in contesti dinamici e in continuo cambiamento, caratterizzati da forte interconnessione, è necessario usare al meglio le conoscenze già disponibili e sviluppare nuove competenze, che consentano di accedere facilmente e in modo flessibile a dati, servizi e informazioni, assicurando inol-

<sup>1</sup> Il presente contributo fa riferimento, in parte, al Laboratorio «Cittadini stranieri in Italia: politiche linguistiche, valutazione e formazione», tenuto dalle autrici al XXII Convegno Nazionale ILSA, «Contesti italiani di apprendimento L2: gestione del fenomeno migratorio tra sperimentazione e quadro normativo», Firenze, 30 novembre 2013. Pur essendo il contributo frutto della riflessione condivisa delle autrici, in particolare è di Fragai i parr. 4, 5, di Jafrancesco i parr. 2, 3. Sono frutto dell'elaborazione comune l'Introduzione (par. 1) e le Conclusioni (par. 6).

tre sostegno a quanti vivono in situazioni di svantaggio sociale, culturale, economico, cioè a soggetti con scarse competenze di base, a rischio di emarginazione, vale a dire giovani che abbandonano prematuramente la scuola, disoccupati di lunga durata, migranti ecc.

A questo proposito, nell'ambito delle politiche del lavoro e della formazione permanente, in un recente documento sul ruolo delle TIC nell'apprendimento linguistico a fini professionalizzanti (LETitFLY 2006: 1-2), si ricorda infatti che

*l'Unione europea nel fissare i suoi obiettivi di crescita e di competitività di medio e lungo termine (Strategia di Lisbona) ha puntato moltissimo sullo sviluppo della società dell'informazione (Information Society), sull'innovazione dei sistemi di istruzione e formazione (eLearning, eContent, LLL) e sulla necessità di favorire processi di accesso alla conoscenza flessibili e indipendenti dall'età e dai livelli di scolarizzazione. I nuovi programmi di ricerca e sviluppo tecnologico investono nella società dell'informazione come obiettivo chiave per la competitività europea, sulle tecnologie della conoscenza, sui sistemi cognitivi flessibili, sugli ambienti intelligenti e accessibili, contribuendo alla generalizzazione delle TIC e spianando la strada alla prossima generazione di servizi.*

Inoltre, in contesto europeo, in tema di politiche educative, nella Raccomandazione 18 dicembre 2006 del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle «Competenze chiave per l'apprendimento permanente» (Parlamento Europeo, Consiglio d'Europa 2006), che prosegue sulla linea programmatica già indicata nella «Strategia di Lisbona» – lanciata nel marzo 2000 in relazione al rinnovamento economico, sociale, ambientale dell'Unione Europea –, si individuano le otto competenze chiave<sup>2</sup>, di cui tutte le persone hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione, proponendo una visione del li-

felong learning come dimensione complessa, data dall'intreccio di competenze trasversali e tra loro correlate.

Fra le otto competenze chiave individuate, vi è appunto la *competenza digitale*, che non si riduce al semplice addestramento all'uso delle tecnologie informatiche, ma si offre come risorsa irrinunciabile per attivare nuove forme di organizzazione del sapere, non più basate sulla ricezione passiva di blocchi di conoscenza. In altre parole, la competenza digitale consiste nell'utilizzo delle cosiddette «Tecnologie della Società dell'Informazione (TSI)» in vari ambiti (lavoro, tempo libero, comunicazione) ed è supportata da abilità di base nelle TIC – «l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet» –, al fine di accedere all'informazione e alla conoscenza, considerata, quest'ultima, un bene di importanza strategica.

Le abilità ritenute necessarie comprendono

*la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare strumenti per produrre, presentare e comprendere informazioni complesse ed essere in grado di accedere ai servizi basati su Internet, farvi ricerche e usarli. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare le TSI a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione.*

*L'uso delle TSI comporta un'attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili e un uso responsabile dei mezzi di comunicazione interattivi. Anche un interesse a impegnarsi in comunità e reti a fini culturali, sociali e/o professionali serve a rafforzare tale competenza (Parlamento Europeo, Consiglio d'Europa 2006: 6).*

In contesto italiano, si fa riferimento a tali competenze nel Decreto del Ministero della Pubblica Istruzione 22 agosto 2007, n. 139 «Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione», in

<sup>2</sup> Le otto competenze individuate sono le seguenti: 1. comunicazione nella madrelingua; 2. comunicazione nelle lingue straniere; 3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4. competenza digitale; 5. imparare a imparare; 6. competenze sociali e civiche; 7. spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8. consapevolezza ed espressione culturale.

cui si individuano le competenze chiave di cittadinanza, che ogni cittadino dovrebbe possedere dopo aver assolto all'obbligo di istruzione.

Passando ora a considerare il ruolo delle tecnologie informatiche a sostegno delle politiche di integrazione dei cittadini stranieri, si sottolinea che già da numerosi anni sono state messe in evidenza le opportunità offerte dalle TIC nell'apprendimento di soggetti che vivono situazioni di disagio di vario genere, dal disagio psicofisico a quello sociale, a quello legato alle esigenze di integrazione socioculturale degli migranti (Trentin 2009)<sup>3</sup>. Tuttavia, come evidenziano Kluzer, Ferrari e Centeno (2011), si rileva che in nessun paese dell'Unione Europea è stata elaborata una politica ufficiale riguardante sull'uso delle tecnologie informatiche e della comunicazione<sup>4</sup>, quando invece le potenzialità offerte dalle TIC per il superamento delle problematiche inerenti all'apprendimento linguistico della L2 da parte di adulti immigrati, grazie alla versatilità che le caratterizza, come si vedrà più avanti (cfr. par. 3), ne fanno spesso strumenti fondamentali per garantire il diritto allo studio in situazioni di difficoltà.

### 3 POLITICHE LINGUISTICHE PER L'INTEGRAZIONE DEI CITTADINI STRANIERI E TIC

Il fenomeno dell'integrazione dei cittadini stranieri nella società ospite, come è noto, è multidimensionale e si basa su fattori di vario genere, che hanno carattere sia *oggettivo* (p. es. condizione occupazionale e abitativa degli immigrati, l'accesso ai servizi ecc.), sia *soggettivo* (p. es. l'impatto psicologico con il paese ospitante, la qualità delle relazioni sociali instaurate nel contesto in cui si vive). Fra gli elementi che in un dato contesto territoriale possono oggettivamente facilitare l'integrazione degli immigrati vi è, come sottolineato anche nei più recenti documenti europei in materia di immigrazione, la conoscenza della lingua del

paese d'accoglienza. Il Principio fondamentale comune numero 4 dei *Common basic principles for immigrant integration policy in the European Union*<sup>5</sup>, approvati nel Consiglio Europeo del 19.11.2014, stabilisce infatti, come ricordano Kluzer, Ferrari e Centeno (2011)<sup>6</sup>, che

*basic knowledge of the host society's language, history, and institutions is indispensable to integration; enabling immigrants to acquire this basic knowledge is essential to successful integration,*

e sottolinea come il possesso di conoscenze di base a carattere linguistico, storico e civico del paese d'accoglienza favorisca l'integrazione degli immigrati, consentendo loro di trovare più agevolmente una collocazione adeguata in alcuni settori chiave, quali quelli relativi a casa, lavoro, istruzione, sanità, e contribuendo di conseguenza a un più rapido adeguamento delle normative della società ospitante, in una prospettiva di benessere socioeconomico complessivo. Tutto ciò nel rispetto della lingua e della cultura degli immigrati, la cui conoscenza rappresenta un altro elemento fondamentale delle politiche per l'integrazione<sup>7</sup>.

A testimonianza del ruolo fondamentale attribuito alle competenze linguistiche e culturali nei processi di integrazione, si ricorda che in l'Italia – così come in altri paesi europei – il Decreto del Ministero dell'Interno (DMI) 4 giugno 2010 inserisce la competenza di Livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento* (Council of Europe 2001/2002) tra i requisiti richiesti per ottenere il Permesso di soggiorno CE per i soggiornanti di lungo periodo<sup>8</sup>. Inoltre, il DPR 14 settembre 2011, n. 179 «Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di

<sup>5</sup> Per i Principi fondamentali comuni sull'integrazione, cfr. il sito Internet del Ministero dell'Interno, [http://www.libertacivilimmigrazione.interno.it/dipim/site/it/documentazione/documenti/europa/Principi\\_Fondamentali.html](http://www.libertacivilimmigrazione.interno.it/dipim/site/it/documentazione/documenti/europa/Principi_Fondamentali.html).

<sup>6</sup> Per una versione sintetica in italiano del testo, cfr. anche Kluzer, Lazzari 2013.

<sup>7</sup> Per un dibattito sul ruolo della lingua e della cultura nel processo di integrazione socioculturale, cfr., in particolare, Vedovelli 2010.

<sup>8</sup> Il documento può essere richiesto dai cittadini stranieri non comunitari dopo un soggiorno regolare e continuativo in Italia di almeno cinque anni. Esso consente inoltre ai cittadini stranieri di entrare in Italia senza visto e dà diritto, fra l'altro, all'assistenza previdenziale.

<sup>3</sup> Cfr., per esempio, il *Libro Verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei* (Commissione delle Comunità Europee 2008).

<sup>4</sup> Fanno eccezione i Paesi Bassi, che ricorrono sistematicamente all'uso delle TIC nei test rivolti ai cittadini non comunitari stranieri, dando luogo a un significativo sviluppo di materiali didattici per l'apprendimento della L2 basati sulle TIC.

integrazione tra lo straniero e lo Stato» – che «si applica allo straniero di età superiore ai sedici anni che fa ingresso per la prima volta nel territorio nazionale<sup>9</sup> dopo la sua entrata in vigore e presenta istanza di rilascio del Permesso di soggiorno, ai sensi dell'articolo 5 del testo unico, di durata non inferiore a un anno»<sup>10</sup> –, stabilisce il conseguimento da parte dei cittadini immigrati non comunitari di una serie di obiettivi, a cui corrispondono dei punteggi, nell'arco di due anni<sup>11</sup>. I punti riguardano da un lato lo svolgimento di specifiche attività (percorsi di istruzione e formazione professionale, titoli di studio, iscrizione al servizio sanitario nazionale, stipula di un contratto di locazione o di acquisto di una abitazione ecc.), dall'altro la conoscenza della lingua italiana, della cultura civica e della vita civile in Italia<sup>12</sup>. Pertanto, sia i cittadini stranieri non comunitari che aspirano a ottenere il Permesso di soggiorno CE, sia i cittadini non comunitari neoarrivati in Italia sostengono test di conoscenza della lingua italiana<sup>13</sup>. Per sostenere il test di conoscenza della lingua italiana è necessario iscriversi nel sito Internet del Ministero dell'Interno ([www.testitaliano.interno.it](http://www.testitaliano.interno.it)). Dopo sessanta giorni dalla richiesta, il cittadino non comunitario straniero è convocato presso il Centro Territoriale Permanente (CTP) per sostenere l'esame.

I risultati di una recente indagine, condotta in Emilia Romagna, sull'utilizzo di strumenti digitali e materiali multimediali basati sulle TIC nell'insegnamento dell'italiano L2 e dell'educazione civica a cittadini adulti di origine straniera (Kluzer, Lazzerini 2013), mettono in luce alcune problematicità che riguardano le attività formative rivolte a questo specifico pubblico di apprendenti. Il profilo

dei partecipanti ai corsi è infatti molto eterogeneo, in relazione a vari fattori: scolarità pregressa, L1, assetti motivazionali e obiettivi/bisogni di integrazione. Inoltre, gli stranieri hanno difficoltà a garantire una frequenza assidua e costante ai corsi per problemi di tempo e di mobilità<sup>14</sup>. Da qui l'esigenza di interventi formativi "speciali", improntati alla personalizzazione dell'apprendimento, che vengano incontro alle caratteristiche e agli specifici bisogni dei destinatari e che risolvano contemporaneamente criticità a carattere gestionale e organizzativo dei corsi, che le risorse offerte dalle TIC, anche in relazione a elementi conoscitivi riguardanti altri pubblici dell'italiano L2<sup>15</sup>, possono facilitare in modo significativo.

Un'importante ricerca, condotta a livello europeo sull'uso delle TIC in attività formative volte all'integrazione socioculturale e linguistica degli immigrati (Kluzer, Ferrari, Centeno 2011)<sup>16</sup>, da un lato presenta e descrive sinteticamente gli strumenti più significativi utilizzati nei paesi in cui è stata svolta la ricerca, dall'altra fornisce una serie di indicazioni utili sulle opportunità offerte dalle TIC nell'insegnamento/apprendimento linguistico. Per quanto riguarda il primo aspetto, si riportano qui di seguito i principali strumenti di cui si rileva l'uso, categorizzati nel modo seguente:

- corsi di L2 su CD ROM, o *Web-based*
- piattaforme *Web-based e-learning*, con corsi di L2 e altre risorse;
- corsi di L2 e applicazioni *mobile learning* per L2 (cellulari, podcast PDA, altri dispositivi mobili);
- ambienti virtuali e giochi per l'apprendimento della L2;
- video e serie TV associate a corsi di L2, disponibili su TV, Internet, DVD, CD ROM;
- contenuti prodotti dagli apprendenti (su wiki e blog) per l'apprendimento L2 e il *Digital Storytelling*;
- *Social network*/piattaforme di scambio linguistico.

<sup>9</sup> Per motivi di lavoro, attraverso il decreto flussi, per ricongiungimento familiare, oppure come rifugiato o con protezione internazionale.

<sup>10</sup> L'Accordo di integrazione si stipula presso lo Sportello unico per l'immigrazione della Prefettura o presso la Questura, contestualmente alla richiesta del Permesso di soggiorno.

<sup>11</sup> Se nel periodo previsto non si raggiungono almeno 17 punti, su un massimo di 30, l'accordo sarà prorogato per permettere il recupero dei crediti, se poi i punti saranno in numero inferiore a 17, il Permesso di soggiorno non sarà rinnovato e lo straniero espulso.

<sup>12</sup> Per una descrizione dettagliata dell'Accordo di integrazione, cfr. il sito del Ministero dell'Interno ([http://www.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/temi/immigrazione/accordo\\_di\\_integrazione/](http://www.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/temi/immigrazione/accordo_di_integrazione/)).

<sup>13</sup> Per la struttura della prova elaborata dagli Enti certificatori, cfr. Ambroso et. al. 2010; per una lettura critica dei documenti ministeriali e al *Vademecum* (MIUR 2010) relativi al test, cfr. Masillo 2013.

<sup>14</sup> Per i fenomeni di fluttuazione degli immigrati nei contesti formativi, cfr. Vedovelli 2010.

<sup>15</sup> Cfr., per esempio, Fragai, Jafrancesco 2010.

<sup>16</sup> La ricerca è stata condotta, in particolare, nei seguenti paesi europei: Danimarca, Germania, Gran Bretagna, Norvegia, Paesi Bassi, Spagna, Svezia.

Per quanto concerne invece il secondo aspetto, vale a dire i vantaggi delle TIC per l'apprendimento della L2 da parte dei cittadini stranieri, sebbene non esistano ancora studi sistematici sull'argomento, in base ai dati disponibili, si afferma che, in primo luogo, le TIC consentono di rispettare in misura maggiore stili, ritmi di apprendimento e interessi degli

studenti, grazie anche alla vasta ricchezza di strumenti e materiali disponibili in Rete e alla possibilità di progettare percorsi formativi individualizzati, sviluppando inoltre, insieme alle competenze linguistico-comunicative, anche le competenze procedurali (*saper fare*), relativamente alla capacità di usare le TIC.

Opportunità legate alle TIC	Possibili benefici per insegnamento L2
Sistemi che supportano la guida e l'assegnazione di contenuti personalizzati	▶ Risposta a bisogni eterogenei, diversi stili e tempi di apprendimento
Erogazione flessibile con la formazione a distanza, <i>blended</i> e in mobilità	▶ Possibilità di affrontare ostacoli di tempo/mobilità ▶ Possibilità di sostenere l'apprendimento dove/quando serve (p. es. sul luogo di lavoro)
Ritorni/feedback immediati ed automatici sui risultati e gli errori commessi	▶ Sostegno all'autonomia dell'utente nell'apprendimento
Disponibilità di risorse audio e video	▶ Possibilità di praticare ascolto/comprendione e (in parte) anche il parlato ▶ Possibilità di superare (alcune) barriere legate all'analfabetismo
Disponibilità di materiali e scambi autentici e localizzati	▶ Possibilità di apprendimento contestualizzato, aggiornato, significativo
Ambienti virtuali di simulazione e di gioco	▶ Possibilità di praticare giochi di ruolo in preparazione a situazioni della vita reale, proponendo un apprendimento motivante
Disponibilità di piattaforme online per lo scambio di contenuti	▶ Possibilità di sostenere la crescita professionale degli insegnanti ▶ Possibilità di accedere a materiali di uso immediato o facilmente adattabili

**Tabella 1:** Opportunità offerte dalle TIC per l'insegnamento della L2 (Cluzer, Ferrari, Centeno 2013).



In secondo luogo, la vasta gamma di risorse multimediali (scritto, audio, video), consente l'utilizzo delle TIC anche da parte di quanti hanno un basso livello di scolarizzazione, o sono analfabeti – gli strumenti informatici possono essere utilizzati infatti anche per imparare a leggere e a scrivere –, e da parte di quanti hanno scarse competenze in italiano L2, con inoltre la rimozione di quei limiti spazio-temporali propri della formazione in aula, che, come è stato già evidenziato, ostacolano la frequenza regolare ai corsi, permettendo l'apprendimento in qualsiasi luogo, a casa come sul luogo di lavoro, attraverso l'uso del computer e/o di dispositivi mobili quali *smartphone*, *tablet* ecc.<sup>17</sup>, ormai diffusi in vasti strati della popolazione<sup>18</sup>. Inoltre, si segnala che le attività svolte con l'uso delle TIC sono percepite in genere dagli apprendenti come più coinvolgenti e motivanti, e forniscono in più i mezzi e le opportunità di apprendimento informale della L2, nonché lo scambio di informazioni ed esperienze.

Infine, un altro aspetto positivo dell'uso delle TIC riguarda il fatto che esse, come è noto, permettono ad apprendenti/docenti di monitorare in modo più efficace l'apprendimento, offrendo la possibilità di ottenere/dare *feedback* continuo e immediato alle attività svolte<sup>19</sup>.

Le opportunità offerte dalle TIC per l'insegnamento della L2 a cittadini di origine straniera sono riassunte da Kluzer, Ferrari e Centeno (2011) nel modo seguente (cfr. Tab. 1)<sup>20</sup>.

Per concludere sinteticamente questo paragrafo dedicato alle indicazioni contenute nei documenti europei e italiani in tema di integrazione dei cittadini stranieri e alle opportunità offerte dalle TIC per l'insegnamento della L2, si farà un rapido accenno anche alle criticità esistenti, viste soprattutto dalla prospettiva dei cittadini stranieri (cfr. Kluzer, Ferrari e Centeno 2011; Zinant 2012).

Sebbene le risorse online, come risulta da recenti studi in ambito sociologico, siano in genere accessibili agli stranieri immigrati, si pensi alla larga diffusione dei dispositivi mobili (cellulari, *smartphone*, *tablet*) e all'alto uso delle risorse di Rete (p. es. *Skype*) per comunicare, per esempio, con le famiglie lontane, tuttavia vi sono alcune categorie fra gli stranieri, che hanno importanti problemi di accesso e di competenza pratica nell'uso di tali strumenti, per esempio, quanti hanno un più basso livello di scolarizzazione o sono analfabeti.

Infine, si pensi al costo elevato della connessione a Internet dai dispositivi mobili, laddove non si disponga di aree Wi-Fi e/o di adeguati luoghi pubblici con postazioni predisposte anche a questo scopo. L'accesso a Internet da casa risulta infatti spesso problematico a causa dell'altro livello di mobilità residenziale dei cittadini stranieri.

## 4 ITALIANO L2 PER CITTADINI STRANIERI E VALUTAZIONE DELLE RISORSE IN RETE

La questione dell'utilizzo delle TIC nella didattica dell'italiano in contesto migratorio, esaminata nel paragrafo 3, sollecita un'ulteriore prospettiva di analisi, collegata più specificamente alla valutazione critica delle risorse disponibili in Internet e all'identificazione di possibili modelli operativi entro cui il docente colloca la delicata operazione di selezione di materiali multimediali e di ambienti di apprendimento online<sup>21</sup>.

È proprio uno dei compiti principali dei docenti, infatti, quello di orientarsi tra le tante informazioni distribuite in Rete, come sottolineato dall'*European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL 2007)*<sup>22</sup>, che, in relazione alle macrocategorie di autovalutazione delle competenze didattiche del futu-

<sup>17</sup> Cfr. per un elenco di risorse per il *mobile learning*, cfr. Kluzer, Ferrari, Centeno 2011.

<sup>18</sup> Come si segnala in Kluzer, Ferrari, Centeno 2011, ciò avvantaggia, in modo particolare, quanti vivono remote aree rurali o nelle periferie di grandi città, dove vi sono carenze nei settori del trasporto pubblico e dell'istruzione in L2.

<sup>19</sup> Sulle potenzialità delle TIC nell'apprendimento linguistico, cfr. anche Fratter 2004; Fratter, Jafrancesco 2010; Fratter, Jafrancesco in stampa.

<sup>20</sup> La tabella è stata ripresa e adattata rispetto a quella originale.

<sup>21</sup> Su alcune criticità del rapporto tra uso efficace delle TIC ed effettivo livello di alfabetizzazione digitale degli adulti immigrati, e sulle buone pratiche riguardanti questioni pedagogiche generali nell'utilizzo delle TIC con adulti immigrati, scarsamente alfabetizzati dal punto di vista informatico, cfr. par 3.

<sup>22</sup> Il documento europeo (EPOSTL 2007) è stato elaborato come strumento diagnostico per l'autovalutazione delle competenze didattiche dei futuri docenti della L2 sulla base di una serie di descrittori significativi, raggruppati in macrocategorie generali, a cui i docenti possono riferirsi per monitorare e migliorare le proprie capacità di insegnamento.

ro docente di lingua, propone per la sezione «Risorse» i seguenti descrittori specifici di competenza nell'utilizzo delle risorse multimediali, formulati in termini di «saper fare» (EPOSTL 2007: 30-32):

- *I can select and use ICT materials and activities in the classroom which are appropriate for my learners.*
- *I can design ICT materials and activities appropriate for my learners.*
- *I can use and critically assess ICT learning programmes and platforms.*

Per gli insegnanti l'uso delle TIC implica, pertanto, la capacità di reperire, selezionare, gestire e valutare tra le numerose risorse online quelle più appropriate ai bisogni di formazione degli apprendenti adulti immigrati.

Nel tratteggiare, allora, questa prospettiva di analisi, che, per il carattere di questo contributo non può essere né esaustiva, né completa, occorre circoscrivere il campo di osservazione su cui si è concentrato il presente lavoro, per legittimare le modalità di selezione con cui è stata proposta la ricognizione parziale (cfr. par. 5) su alcune risorse digitali per l'apprendimento/insegnamento della lingua italiana a cittadini adulti immigrati, per loro natura costantemente in evoluzione e aggiornamento per qualità e quantità (Kluzer, Ferrari, Centeno 2011).

L'ambito di osservazione sull'adozione delle TIC e delle risorse digitali come strumento principale o di supporto per la didattica dell'italiano L2 in contesto migratorio è stato delimitato facendo riferimento principalmente a tre dimensioni:

- sviluppo della competenza linguistico-comunicativa per il superamento di esami e test connessi con i diritti di cittadinanza e previsti dai recenti provvedimenti legislativi che vincolano il rilascio del Permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo (DMI 4 giugno 2010) e del Permesso di soggiorno a punti (DPR 14 settembre 2011, art. 179) al superamento di test di conoscenza della lingua italiana e di alcune nozioni di «educazione civica» (cfr. par. 3)<sup>23</sup>;
- tipologia delle risorse digitali, distinte in *a)* pagine Web con materiali informativi e sezioni esplicative di approfondimento sui test di cittadinanza<sup>24</sup>; *b)* risorse didattiche di vario tipo a supporto dell'apprendimento dell'italiano, generico e tecnico-specialistico di orientamento ai temi di cultura civica;
- disponibilità delle risorse online specificamente dedicate ad adulti immigrati su siti di enti istituzionali pubblici, diffusi a livello nazionale, e pertanto deputati, almeno tendenzialmente, a programmare e a offrire azioni educative, elaborate seguendo norme di qualità, entro un quadro unitario di riferimento secondo i principi del *welfare* formativo.

Tenendo conto dell'incrocio di queste dimensioni, nel paragrafo 5 saranno presentate e descritte in sintesi alcune delle risorse, coerenti con la prospettiva di analisi qui adottata, attraverso una Scheda di rilevamento che possa agevolare l'operazione di selezione di siti e materiali multimediali, e suggerire ulteriori integrazioni utili alla valutazione delle risorse didattiche in Rete per adulti immigrati.

<sup>23</sup> Per una riflessione su alcuni punti critici riguardanti la relazione tra implicazioni politiche sottese alle recenti normative a cui si è accennato nel paragrafo 3 e le tematiche relative alla didattica dell'italiano L2 della cultura civica in contesto migratorio, cfr. Barni, Vedovelli 2011; Masillo 2013; Fragai, Jafrancesco in stampa.

<sup>24</sup> L'espressione «test di cittadinanza» è qui usata come sovraordinata sia al test di conoscenza della lingua italiana di livello A2, previsto dal DMI 4 giugno 2010, sia a quanto è disciplinato dal DPR 14 settembre 2011, art. 179, relativamente alle prove linguistiche di conoscenza dell'italiano a vari livelli e al superamento del test di educazione civica.

Tale operazione, in cui i docenti si trovano a essere senz'altro i protagonisti, dovrebbe consentire inoltre, a chi si occupa a vario titolo di politiche per l'integrazione linguistica dei cittadini stranieri, il monitoraggio delle iniziative di formazione basate sulle TIC, misurando l'atteggiamento politico da parte delle istituzioni pubbliche nazionali nel promuovere la preparazione sistematica ai test di cittadinanza con adeguati materiali liberamente accessibili online.

Ci sia permessa solo una breve osservazione, coerente con i temi affrontati in questo contributo, su uno dei punti critici contenuti nel DMI 4 giugno 2010, art. 6, comma 2, in cui si accenna a generici «progetti di informazione per illustrare le modalità di attestazione della conoscenza della lingua italiana ai fini del rilascio del Permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo e progetti per la preparazione al test», eludendo in questo modo riferimenti più precisi all'organizzazione e ai contenuti di corsi di lingua italiana preparatori ai test. Non vi è alcun cenno a piani di formazione linguistica strutturati e sistematici, come avviene invece nella maggior parte dei paesi europei che utilizzano test linguistici di cittadinanza, volti ad aumentare le probabilità di successo da parte dei cittadini stranieri, attraverso la messa a disposizione online e/o cartacea di materiali per la preparazione ai test (Cocchi 2011).

L'offerta linguistica strutturata e l'accessibilità diffusa a corsi di lingua preparatori, sia in presenza che online, ai test di cittadinanza costituiscono, in realtà, un indice positivo e allo stesso tempo un requisito fondamentale per valutare la sensibilità politica di un paese verso i temi dell'integrazione socioculturale dei cittadini stranieri (Little 2010; Niessen, Huddleston 2010).

## 5 TEST DI CITTADINANZA E RISORSE ONLINE: RILEVAMENTO DELLE INFORMAZIONI

Come accennato nel paragrafo 4, la ricognizione sulle risorse online per l'italiano L2 ad adulti immigrati è parziale e sostanziata da una prospettiva di analisi che considera primariamente risorse e strumenti online, utilizzabili per migliorare le competenze linguistico-comunicative per la preparazione a test di conoscenza della lingua italiana e della cultura civica. La panoramica di sintesi, che rinvia sicuramente a ricognizioni più estese e manualistiche di quella qui presentata, ha lo scopo essenziale di fornire spunti per una riflessione critica sulla coerenza tra quanto le normative, che riguardano le politiche linguistiche per l'integrazione, richiedono e quanto effettivamente viene offerto a livello istituzionale in termini di percorsi formativi fruibili sul Web.

Non si tratta, perciò, di un elenco ragionato di siti e pagine di siti, ma di una proposta di lavoro centrata sull'elaborazione di una Scheda di rilevamento delle risorse digitali (cfr. Tab. 2)<sup>25</sup>, utile non solo per la segnalazione e la condivisione tra docenti di informazioni sintetiche e facilmente gestibili, ma anche come stimolo per la riflessione metadidattica su usabilità e adeguatezza dei materiali multimediali per apprendenti adulti immigrati<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Per altre tipologie di schede di rilevamento su materiali erogati con le TIC, cfr. Kluzer, Lazzari 2011.

<sup>26</sup> Per la selezione e la valutazione critica delle risorse di Rete a scopi didattici e della loro usabilità, cfr. Rotta 2008.

Titolo	
URL	
Ente promotore/ finanziatore	
Tipologia	<input type="checkbox"/> materiali informativi <input type="checkbox"/> risorse didattiche
Sito monolingue/ plurilingue	<input type="checkbox"/> monolingue in italiano <input type="checkbox"/> monolingue con sezioni plurilingui <input type="checkbox"/> lingue a grande diffusione <input type="checkbox"/> lingue immigrate <sup>27</sup>
Elementi multimediali	<input type="checkbox"/> scritto <input type="checkbox"/> video <input type="checkbox"/> audio
Contenuti sintetici	
Link interni ed esterni	<input type="checkbox"/> link interni <input type="checkbox"/> link esterni
Tags	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
Aggiornamento	data dell'ultimo aggiornamento: __/__/____
Osservazioni	

*Screenshot* esemplificativo

...

Tabella 2: Scheda di rilevamento delle risorse digitali.

Di seguito sono riportate le Schede di rilevamento di alcune risorse online (cfr. Tabb. 3-5) ritenute significative e collegate allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2, sia per il superamento

del test di cittadinanza di livello A2, che per dimostrare la conoscenza dell'italiano a vari livelli e l'acquisizione di nozioni di base di educazione civica, previsti dalle normative citate nel contributo (cfr. par. 3).

<sup>27</sup> Sul concetto di «lingue immigrate», cfr. Vedovelli 2010

Titolo	<b>Ministero dell'Interno – Permesso di soggiorno CE di lungo periodo</b>
URL	<a href="http://www.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/temi/immigrazione/sottotema001.html">http://www.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/temi/immigrazione/sottotema001.html</a>
Ente promotore/ finanziatore	Ministero dell'Interno
Tipologia	<input checked="" type="checkbox"/> materiali informativi <input type="checkbox"/> risorse didattiche
Sito monolingue/ plurilingue	<input type="checkbox"/> monolingue in italiano <input checked="" type="checkbox"/> monolingue con sezioni plurilingui <input checked="" type="checkbox"/> lingue a grande diffusione <input checked="" type="checkbox"/> lingue immigrate
Elementi multimediali	<input checked="" type="checkbox"/> scritto <input type="checkbox"/> audio <input type="checkbox"/> video
Contenuti sintetici	<p>La pagina Web contiene materiali informativi sul test di conoscenza dell'italiano per il Permesso di soggiorno CE di lungo periodo.</p> <p>Il sistema di navigazione è basato su sezioni di approfondimento su servizi di tipo amministrativo (p. es. Consigli territoriali per l'immigrazione, Sportello unico per l'immigrazione, Centri dell'immigrazione); link interni ed esterni a vari documenti normativi ministeriali relativi al test, al testo della Costituzione, tradotto nelle principali lingue immigrate, al sito del corso di italiano L2 «Cantieri d'Italia» e a pagine Web per l'invio telematico della domanda di iscrizione e per la registrazione al test.</p> <p>La pagina Web presenta testi scritti in lingua italiana e un link alla versione inglese di alcune sezioni sui servizi amministrativi per l'immigrazione, ritenute più importanti di altre. Il link alla Costituzione presenta il testo del documento tradotto nelle lingue a grande diffusione e immigrate.</p>
Link interni ed esterni	<input checked="" type="checkbox"/> link interni <input checked="" type="checkbox"/> link esterni
Tags	<input type="checkbox"/> sì <input checked="" type="checkbox"/> no
Aggiornamento	data dell'ultimo aggiornamento: 12 marzo 2014

## Osservazioni

La pagina Web offre informazioni soprattutto di tipo amministrativo non direttamente fruibili dai cittadini stranieri interessati al test, perché scritte con registro burocratico non facilmente comprensibile ai destinatari cui è rivolta.

Mancano i necessari link interni e/o esterni, direttamente accessibili dalla pagina, ad aree con esempi di test che ne illustrino in modo concreto struttura, contenuti, criteri di valutazione, facilitando in tal modo la preparazione alle prove di cittadinanza.

Del tutto assenti anche semplici accenni a corsi preparatori per i cittadini stranieri, che dalla pagina possono accedere solo al link di «Cantieri d'Italia», rivolto, tra l'altro, a un pubblico generico e non ad adulti immigrati.

## Screenshot esemplificativo

The screenshot shows the website of the Ministero dell'Interno. The main heading is "Test di lingua italiana per permessi di soggiorno di lungo periodo". Below the heading, there is a sub-heading: "Per via telematica le richieste di partecipazione e convocazione". The main text states: "Il Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione del ministero dell'Interno ha messo a punto la procedura informatica che dal 9 dicembre 2010 consente la gestione delle domande per la partecipazione ai test di conoscenza della lingua italiana che dovranno sostenere gli stranieri che intendono richiedere il permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo. Da quella data il cittadino straniero interessato ad ottenere il permesso CE di lungo periodo deve inoltrare per via telematica alla prefettura della provincia dove ha il domicilio la domanda di svolgimento del test, collegandosi al sito <http://testitaliano.interno.it> e compilando il

The sidebar on the right, titled "Link Correlati", contains the following items:

- ▶ La Costituzione in otto lingue
- ▶ Test di lingua italiana: il procedimento e i soggetti coinvolti (file ppt)
- ▶ Cantieri d'Italia - l'italiano di base per costruire la cittadinanza
- ▶ Il Decreto Ministero interno 4 giugno 2010
- ▶ Circolare n. 7509 del 16 novembre 2010 (file pdf)
- ▶ Allegato II (sostituisce quello riportato nella circolare)

Figura 1: Pagina Web del sito del Ministero dell'Interno: il Permesso di Soggiorno CE di lungo periodo.

Tabella 3: Ministero dell'Interno. Permesso di soggiorno CE di lungo periodo.

Titolo	<b>Ministero dell'Interno – Accordo di Integrazione</b>		
URL	<a href="http://www.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/temi/immigrazione/accordo_di_integrazione/">http://www.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/temi/immigrazione/accordo_di_integrazione/</a>		
Ente promotore/ finanziatore	Ministero dell'Interno		
Tipologia	<input checked="" type="checkbox"/> materiali informativi <input type="checkbox"/> risorse didattiche		
Sito monolingue/plurilingue	<input type="checkbox"/> monolingue in italiano <input checked="" type="checkbox"/> monolingue con sezioni plurilingui <input checked="" type="checkbox"/> lingue a grande diffusione <input checked="" type="checkbox"/> lingue immigrate		
Elementi multimediali	<input checked="" type="checkbox"/> scritto	<input type="checkbox"/> audio	<input type="checkbox"/> video
Contenuti sintetici	<p>La pagina Web, in italiano, contiene materiali informativi sull'Accordo di Integrazione per il Permesso di soggiorno a punti.</p> <p>Il sistema di navigazione è basato su sezioni di approfondimento su servizi di tipo amministrativo (p. es. Consigli territoriali per l'immigrazione, Sportello unico per l'immigrazione, Centri dell'immigrazione); link interni ed esterni a pagine Web con informazioni per l'orientamento alla cittadinanza, a vari documenti normativi ministeriali relativi all'Accordo di Integrazione, a siti di vari Ministeri che si occupano di immigrazione, al sito del corso di italiano L2 «Cantieri d'Italia».</p> <p>La pagina Web presenta testi scritti in italiano. Nella pagina è presente tuttavia un link alla versione inglese di alcune sezioni ritenute importanti per una panoramica sui servizi amministrativi per l'immigrazione; il link all'Accordo e alla <i>brochure</i> informativa presenta il testo del documento tradotto in 19 lingue a grande diffusione e immigrate; è multilingue anche il testo della <i>Carta dei valori, della cittadinanza e dell'integrazione</i>, tradotto in 9 lingue a grande diffusione e immigrate, accessibile direttamente dalla pagina Web.</p>		
Link interni ed esterni	<input checked="" type="checkbox"/> link interni	<input checked="" type="checkbox"/> link esterni	
Tags	<input type="checkbox"/> sì	<input checked="" type="checkbox"/> no	
Aggiornamento	data dell'ultimo aggiornamento: 10 marzo 2012		

## Osservazioni

La pagina Web dedicata all'Accordo di Integrazione offre informazioni soprattutto di tipo amministrativo e di carattere civico non direttamente fruibili dai cittadini stranieri interessati all'Accordo, perché scritte con un registro burocratico non facilmente comprensibile ai destinatari cui è rivolta.

I vari link interni ed esterni, direttamente accessibili dalla pagina, rimandano a siti e a pagine Web (p. es. *Homepage* di siti di altri Ministeri) di non facile consultazione, né di immediata utilità.

Mancano link a risorse interne e/o esterne contenenti corsi preparatori e materiali utili per l'orientamento alla cittadinanza, ancora più necessari perché la normativa prevede il superamento del test di educazione civica entro un mese dalla firma dell'Accordo. È presente il link al sito del corso di italiano L2 «Cantieri d'Italia», ma il collegamento rimanda a una pagina Web (<http://www.cantieriditalia.com/>) totalmente errata riguardante attività nautiche!

Nella pagina è assente il link diretto al testo della Costituzione, di cui l'Accordo di Integrazione richiede la conoscenza almeno delle principali nozioni di base. Il link alla Costituzione è presente solo nella pagina relativa al test per il Permesso di soggiorno di lungo periodo (cfr. Tabella 3), dove sono disponibili le traduzioni, in varie lingue immigrate, del testo, che rimane comunque complesso e difficile da acquisire anche in traduzione senza un mediatore linguistico-culturale.

## Screenshot esemplificativo



Figura 2: Pagina Web del Sito del Ministero dell'Interno: l'Accordo di Integrazione.

Tabella 4: Ministero dell'Interno. Accordo di Integrazione.



Titolo	<b>Rai Edu – Italiano, Grande portale della lingua italiana</b>
URL	<a href="http://www.italiano.rai.it/articoli/il-progetto-del-grande-portale-della-lingua-italiana/19074/default.aspx">http://www.italiano.rai.it/articoli/il-progetto-del-grande-portale-della-lingua-italiana/19074/default.aspx</a>
Ente promotore/ finanziatore	Ministero dell'Interno, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Rai Educational con co-finanziamenti dell'Unione europea.
Tipologia	<input checked="" type="checkbox"/> materiali informativi <input checked="" type="checkbox"/> risorse didattiche
Sito monolingue/plurilingue	<input type="checkbox"/> monolingue in italiano <input checked="" type="checkbox"/> monolingue con sezioni plurilingui <input checked="" type="checkbox"/> lingue a grande diffusione <input checked="" type="checkbox"/> lingue immigrate
Elementi multimediali	<input checked="" type="checkbox"/> scritto <input type="checkbox"/> audio <input checked="" type="checkbox"/> video
Contenuti sintetici	<p>La pagina Web presenta gli obiettivi e la struttura del Progetto di «Rai Educational», consultabile nelle sue varie sezioni direttamente dalla barra di navigazione orizzontale collocata in alto.</p> <p>Il portale è diviso in due sezioni principali: a) «Impariamo l'italiano», contenente unità di apprendimento e materiali didattici multimediali (scritti, audio e video), organizzate per livelli di competenza (A1-B2) e tratte anche da altri materiali realizzati dalla Rai («In Italia» e «Cantieri d'Italia»); b) «Cultura civica e vita civile», contenente documenti e normative relativi ai temi della cittadinanza attiva.</p> <p>Completano il portale altre due sezioni aggiuntive: a) «Naviga nell'italiano», rivolta agli insegnanti dei CTP, che intendono personalizzare i percorsi di apprendimento in base alle esigenze di formazione; b) «Iniziativa territoriali», uno spazio di consultazione, da cui è possibile accedere a materiali per la formazione linguistica e la cultura civica prodotti dal Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di paesi terzi (FEI)<sup>27</sup>.</p> <p>Dalla pagina Web è possibile accedere al testo della Costituzione, tradotto nelle lingue a grande diffusione e immigrate, sia direttamente dalla pagina Web, sia dalla sezione «Cultura civica e vita civile».</p>
Link interni ed esterni	<input checked="" type="checkbox"/> link interni <input checked="" type="checkbox"/> link esterni
Tags	<input checked="" type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no

Aggiornamento	Data dell'ultimo aggiornamento: non presente
Osservazioni	<p>Il Portale della Rai, co-finanziato con il FEI, è rivolto alla formazione linguistica e culturale dei cittadini stranieri interessati alla preparazione ai test di cittadinanza.</p> <p>Oltre ai materiali multimediali descritti sopra, va segnalata l'utilità del video contenente la guida pratica al test per ottenere il permesso di soggiorno CE di lungo periodo, che presenta le informazioni necessarie sui contenuti e sulle modalità di iscrizione al test (<a href="http://www.italiano.rai.it/articoli/test-ditaliano-per-stranieri-guida-pratica/21934/default.aspx">http://www.italiano.rai.it/articoli/test-ditaliano-per-stranieri-guida-pratica/21934/default.aspx</a>).</p> <p>L'accesso libero e gratuito alla risorsa digitale e, soprattutto, i contenuti ben strutturati, l'interfaccia gradevole e la modalità di consultazione chiara ne esaltano la facilità d'uso, la navigazione tra le varie sezioni e l'utilità didattica per i cittadini interessati ai test.</p>

Screenshot esemplificativo



Figura 3: Pagina Web del Sito della Rai: Grande portale della lingua italiana.

Tabella 5: Rai Educational. Italiano, Grande Portale della lingua italiana.

**28** Il Fondo FEI, istituito per il periodo 2007-2013 dal Consiglio dell'Unione Europea, ha lo scopo di agevolare gli Stati membri dell'Unione Europea nella programmazione di azioni per l'integrazione dei cittadini di Paesi terzi nei paesi ospitanti, attraverso l'attuazione di progetti organizzati a livello regionale. Parte fondamentale di tali progetti è il focus posto sullo sviluppo delle TIC, secondo le prospettive sociopedagogiche descritte nel par. 2.

## 6 CONCLUSIONI

A conclusione di questo contributo, si ritiene importante ribadire l'importanza del ricorso all'uso delle TIC per ampliare le opportunità e le modalità di apprendimento dell'italiano L2 da parte di cittadini stranieri in Italia, con percorsi didattici flessibili, personalizzabili ed efficaci.

Tenendo presente che le indagini sull'alfabetizzazione digitale dei cittadini stranieri immigrati evidenziano in questi soggetti alcune "debolezze" di tipo socioculturale, legate in genere al basso livello di scolarizzazione e/o a forme di svantaggio socioeconomico, la proposta è quella di portare avanti contemporaneamente percorsi di alfabetizzazione linguistica e di alfabetizzazione informatica. Infatti, la capacità di muoversi in ambienti di apprendimento online e di gestire e utilizzare risorse multimediali procede non isolatamente, ma di pari passo con lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2 e diventa essa stessa una componente fondamentale dei processi di integrazione socioculturale degli adulti immigrati, che si servono dell'italiano anche per accedere a servizi online.

Tali percorsi congiunti di formazione dovrebbero essere promossi primariamente dalle istituzioni pubbliche e resi accessibili liberamente sul Web, coerentemente con quanto auspicato in ambito europeo e italiano per l'integrazione e l'inclusione sociale dei cittadini stranieri. È, infatti, compito delle istituzioni pubbliche farsi carico di azioni sistematiche e trasparenti, volte a promuovere la progettazione e la creazione di appropriate risorse e strumenti online utilizzabili per migliorare le competenze linguistico-comunicative per la cittadinanza e per progredire, allo stesso tempo, nello sviluppo della competenza digitale, che, come evidenziato, è una delle competenze chiave della società contemporanea.

A questo scopo sarebbe opportuno agire in più direzioni, incrementando le occasioni formative volte all'alfabetizzazione informatica dei cittadini stranieri, favorendo lo sviluppo delle competenze metadidattiche dei docenti nella valutazione critica delle risorse reperibili in Rete e implementando azioni di formazione basate sulle TIC, che siano realmente di qualità e coerenti con gli obiettivi di formazione linguistica e civica dei cittadini stranieri.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barni M., Vedovelli M. 2011. *Gli studi linguistici migratori: un quadro di sintesi*. URL: [http://www.chiesacattolica.it/documenti/2011/09/00015438\\_gli\\_studi\\_linguistici\\_dei\\_movimenti\\_migra.html](http://www.chiesacattolica.it/documenti/2011/09/00015438_gli_studi_linguistici_dei_movimenti_migra.html) (ultimo accesso: 4.03.2014).
- Capitani P., Rotta M. (a cura di) 2008. *Comunicare diversamente: Gli scenari della comunicazione e lo spazio dell'informazione*. Roma. Garamond.
- Cocchi, N. 2011. *Se la lingua e la sua verifica diventano strumenti di potere, Intervista alla Prof.ssa Monica Barni, direttrice del Centro CILS, Università per Stranieri di Siena*. URL: <http://www.meltingpot.org/articolo16086.html> (ultimo accesso 19.05.2014).
- Commissione delle Comunità Europee 2008. *LETitFLY 2006. Efficacia delle TIC e delle metodologie non tradizionali nell'apprendimento delle lingue*. Napoli. OGL.
- 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. ita. 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).
- DMI 2010. Decreto 4 giugno 2010. *Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua Italiana*. URL: [http://www.interno.it/mininterno/export/sites/default/it/sezioni/servizi/legislazione/immigrazione/0954\\_2010\\_06\\_16\\_DM\\_04062010.html](http://www.interno.it/mininterno/export/sites/default/it/sezioni/servizi/legislazione/immigrazione/0954_2010_06_16_DM_04062010.html) (ultimo accesso: 4.05.2014).
- DPR 2011. Decreto del Presidente della Repubblica, art. 179 del 14 settembre 2011 (*Regolamento concernente la disciplina dell'Accordo di Integrazione tra lo straniero e lo Stato*).
- EPOSTL 2007. Newby, D. et al., *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Graz. European Centre for Modern Languages. URL: [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3\\_Epostl\\_E\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_E_internet.pdf) (ultimo accesso: 30.03.2014).

- Extramiana, C., Van Avermaet, P. 2011. *Language requirements for adult migrants in Council of Europe member states: Report on a survey*. Strasbourg. Language Policy Division, Education Department. DG II. Council of Europe. URL: <http://tinyurl.com/o939zvz> (ultimo accesso: 11.04.2014).
- Fragai, E., Jafrancesco, E. 2010. *Strumenti per una didattica multimediale nella classe di italiano L2*. In E. Jafrancesco (a cura di) 2010. *Apprendere in rete, multimedialità e insegnamento linguistico. Atti del XVIII Convegno nazionale ILSA. Firenze, 21 novembre 2009*. Milano. Mondadori Education-Le Monnier/Italiano per stranieri: 125-158.
- Fratter, I. 2004. *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*. Roma. Carocci.
- 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*. Mondadori-Education/Le Monnier-italiano per stranieri. Milano-Firenze: 52-105.
- I. Fratter, E. Jafrancesco (a cura di) (in stampa). *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*. Roma. Aracne.
- Little, D. 2010. *The Linguistic Integration of adult migrants: evaluating policy and practice Intergovernmental Conference 24 and 25 June 2010*. Strasbourg. Language Policy Division. Council of Europe. URL: <http://tinyurl.com/l3mstjo> (ultimo accesso: 15.04.2014).
- Kluzer, S., Lazzari, A. 2011. *Prima indagine sulle tecnologie dell'informazione e comunicazione nell'insegnamento dell'italiano agli adulti immigrati in Emilia Romagna*. Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi. URL: [http://www2.ervet.it/ervet/wp-content/uploads/2013/10/REPORT\\_ICT-L2\\_finale\\_09092013.pdf](http://www2.ervet.it/ervet/wp-content/uploads/2013/10/REPORT_ICT-L2_finale_09092013.pdf) (ultimo accesso: 20.04.2014).
- Kluzer, S., Anusca Ferrari, A., Centeno, C. 2011. *Language Learning by Adult Migrants: Policy Challenges and ICT Responses*. Luxembourg. Publications Office of the European Union. URL: [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC63889\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC63889_TN.pdf) (ultimo accesso: 11.04.2014).
- Masillo, P. 2013. *Il test di lingua italiana (DM 4 giugno 2010): riflessioni sul Vademecum MIUR*. «InSegno», 0: 20-23.
- MIUR 2010. *VADEMECUM (ai sensi della nota n. 8571 del 16 Dicembre 2010 del Ministero dell'interno). Indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test*. Direzione Generale dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni-Ufficio IV.
- Niessen, J., Huddleston, T. 2010. *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners* (3<sup>a</sup> ed.). Luxembourg. European Commission. URL: [http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/doc12892\\_168517401.pdf](http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/doc12892_168517401.pdf) (ultimo accesso: 12.05.2014).
- Parlamento Europeo, Consiglio d'Europa 2006. *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE). Bruxelles, 30/12/2006. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea. L 394/13.
- Trentin, G. 2009. *Le TIC nella gestione di bisogni educativi speciali*. In L. Crestoni (a cura di). *Il frutto della conoscenza: riflessioni di esperienze sull'uso delle tecnologie della comunicazione didattica*. Verona. Edulife: 211-217.

# L'opinione dei migranti emerge da un innovativo sondaggio internazionale in Rete

di Nicoletta Cherubini, *Formatrice, esperta in glottodidattica e in comunicazione efficace*

## 1 INTRODUZIONE

I docenti di lingue possono desumere da questa scheda una serie di informazioni utili per l'utilizzo didattico di un interessante materiale autentico a carattere sociolinguistico, l'*Immigrant Citizens Survey* (ICS) («Indagine sui cittadini immigrati»).

Si tratta del primo sondaggio transnazionale sui cittadini di paesi terzi che risiedono legalmente nel paese ospite da almeno un anno, localizzati in 15 città all'interno di 7 Stati membri dell'Unione Europea. L'indagine mette a confronto dati su lavoro, lingua, partecipazione civica e politica, ricongiungimento familiare, cittadinanza e soddisfazione nei confronti della propria vita (Huddleston, Dag Tjaden 2012).

Questi temi sono inseriti in una prospettiva nuova, ricca di elementi di riflessione e di paragone; infatti, in tema di «integrazione» l'opinione pubblica costituita da politici, giornalisti e cittadini del paese di residenza è ampiamente nota, ma dove possiamo esplorare, nei media e nel processo di determinazione

delle politiche istituzionali, l'opinione degli imprenditori e dei lavoratori stranieri? Cosa pensano della propria condizione i diretti interessati, quei cittadini immigrati regolari che la vivono sul posto di lavoro, nei servizi, nella scuola e nel tessuto socioeconomico del paese europeo che li ospita? Quali indicazioni utili, quale apporto potrebbero dare i migranti, se la loro voce venisse interpellata e ascoltata, per fronteggiare le sfide del mutamento globale?

Questo preciso ordine di idee, rivolto a valorizzare l'opinione dei cittadini immigrati, è pienamente condiviso e attuato da una grande organizzazione indipendente e pluralistica, la *Fondation Roi Baudoin* (FRB)<sup>1</sup>, che dichiara la seguente missione: «*Agir ensemble pour une société meilleure*». La FRB è *project leader* dell'ICS, cofinanziato dalla Commissione Europea e pubblicato nel maggio del 2012.

<sup>1</sup> Cfr. il sito Internet <http://www.kbs-frb.be>

## 2 IMMIGRANT CITIZENS SURVEY

L'ICS ha destato grande successo e ha raccolto ampio favore non solo fra i gruppi di interesse, ma anche fra i media internazionali. Dalle parole dei suoi estensori apprendiamo che

*L'Immigrant Citizens Survey fa parte dell'attività portata avanti dalla King Baudouin Foundation per introdurre l'opinione degli immigrati all'interno del dibattito pubblico sull'immigrazione e l'integrazione. Gli immigrati sono al centro di questi dibattiti in molti Stati Membri dell'Unione Europea ma la loro opinione è scarsamente visibile. Mentre i sondaggi d'opinione pubblica spesso vengono utilizzati all'interno di questi dibattiti, i sondaggi di opinione tra gli immigrati sono raramente disponibili (Huddleston, Dag Tjaden 2012: 3).*

L'indagine, svolta da ottobre 2011 a gennaio 2012, ha raccolto l'opinione di 7743 cittadini regolari nati fuori dall'Unione Europea. Agli immigrati è stato chiesto di valutare le politiche di integrazione e di indicare se esse hanno un impatto sulle loro vite; tutto ciò per far sì che una conoscenza più puntuale dei loro bisogni, punti di vista, contributi e aspirazioni possa aiutare gli attori della politica a favorire meglio la loro integrazione.

La maggior parte degli intervistati ha un'età compresa tra 25 e 39 anni. In Italia sono stati intervistati 797 immigrati (397 a Milano, 400 a Napoli). Lo studio ha interessato le città dei seguenti paesi: Belgio (Anversa, Bruxelles, Liegi); Francia (Lione e Parigi); Germania (Berlino, Stoccarda); Italia (Milano, Napoli); Portogallo (Faro, Lisbona, Setubal); Spagna (Barcellona, Madrid); Ungheria (Budapest).

Paese	Città	N°	Quota della popolazione del Paese nata fuori dalla UE e residente in città	Percentuale degli intervistati di sesso maschile
Belgio	Anversa	318	10,6 %	54 %
	Bruxelles	413	35,1 %	62 %
	Liegi	296	3,9 %	62 %
Francia	Lione	316		40 %
	Parigi	672		41 %
Germania	Berlino	600	7,1 %	51 %
	Stoccarda	602	1,7 %	56 %
Ungheria	Budapest	1201		51 %
Italia	Milano	397	6,9 %	52 %
	Napoli	400	0,9 %	40 %
Portogallo	Faro	406	11,3 %	52 %
	Lisbona	450	46,8 %	52 %
	Setubal	403	11,7 %	49 %
Spagna	Barcellona	411	5,5 %	49 %
	Madrid	583	11,4 %	44 %

**Tabella 1:** Dimensione del campione. Fonte: Immigrant Citizens Survey, © King Baudouin Foundation e Migration Policy Group<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Cfr. Il sito Internet [http://www.immigrantsurvey.org/downloads/ICS\\_IT\\_download.pdf](http://www.immigrantsurvey.org/downloads/ICS_IT_download.pdf).

È interessante notare che i temi dell'ICS sono delineati in modo tale da essere comparabili con i sondaggi generali già esistenti a livello europeo, per permettere confronti tra i cittadini dei paesi terzi e il resto della popolazione.

### 3 REPERIMENTO E CONDIZIONI DI UTILIZZO

L'ICS può essere scaricato gratuitamente da Internet<sup>3</sup>, come anche il *Full report*, disponibile in varie lingue<sup>4</sup>. Da questa ultima pagina Web è possibile scaricare anche una *slide presentation*; un video di presentazione; i risultati, suddivisi in *charts* («grafici») e *key findings* («conclusioni principali»), riferiti alle singole aree di indagine; il questionario dell'ICS, e molto altro ancora. La pubblicazione può essere richiesta online dal sito Internet<sup>5</sup>, inviando una e-mail o telefonando/inviando un fax al Centro di Contatto della King Baudouin Foundation.

L'indagine si è avvalsa della collaborazione di partner in ciascuno dei sette paesi che hanno curato la ricerca, la raccolta dei dati e la loro pubblicazione; in Italia hanno lavorato al sondaggio la Fondazione ISMU (Iniziativa e Studi sulla Multietnicità) e la Rete G2-Secondo Generazioni<sup>6</sup>.

I fruitori possono copiare, scaricare o stampare il contenuto dell'indagine sui cittadini immigrati per proprio uso personale e sono autorizzati a includere estratti della pubblicazione dell'indagine all'interno dei propri documenti, presentazioni, blog, siti Web e materiale d'insegnamento, a condizione che vengano adeguatamente menzionati l'ICS come fonte e i proprietari del *copyright*, King Baudouin Foundation e Migration Policy Group.

## 4 COLPO D'OCCHIO SUI RISULTATI

La ricerca (Huddleston, Dag Tjaden 2012) prende in esame bisogni e rilevanza politica, efficienza ed efficacia in molte aree di integrazione: il mercato del lavoro e il riconoscimento delle competenze e dei titoli di studio; la vita familiare; la sicurezza della residenza; l'istruzione; la partecipazione civica; l'accesso alla cittadinanza. Ne emerge, a grandi linee, il seguente quadro.

Nel *campo lavorativo* gli immigrati che hanno scelto di vivere in Italia e in Portogallo hanno più difficoltà a trovare lavoro e a imparare la lingua (che peraltro è un ostacolo anche in Francia) rispetto agli altri Paesi dell'UE; tuttavia sono fra i più impegnati nella partecipazione civica e politica. Tre immigrati europei su quattro sono o desiderano diventare cittadini nel loro Paese di residenza, esprimendo così un desiderio di maggiore stabilità e l'aspirazione a un lavoro migliore e a un accesso facilitato all'istruzione.

Nell'area dello *stato giuridico*, a Napoli e Milano un'ampia quota di immigrati ha riferito di essere arrivata senza documenti (come anche a Barcellona e Madrid), ma in gran parte delle città del Nord la maggioranza degli intervistati è arrivata attraverso il ricongiungimento familiare. Più del 60% dei residenti stranieri a Milano, e meno del 40% a Napoli, ha ottenuto un permesso di lungo termine dopo una residenza di sei anni. Ciò ha dato agli immigrati un maggior senso di stabilità, soprattutto in Italia (più del 75%). Questo dato è in linea con le città di Francia, Germania, Spagna e con Budapest.

Nell'area dell'*occupazione* le risposte dei migranti hanno evidenziato che i paesi in cui è più problematico trovare lavoro sono il Portogallo e l'Italia (il 70-80% degli intervistati ha denunciato difficoltà legate alla discriminazione o alla lingua, al riconoscimento delle qualifiche e competenze professionali o al rispetto dei contratti di lavoro). In Italia vi è un bassissimo numero di immigrati che hanno chiesto il riconoscimento ufficiale delle proprie qualifiche (meno del 10%, rispetto a un terzo o un quarto nel resto d'Europa). Napoli e Milano sono le città europee in cui gli immi-

3 Cfr. i siti Internet <http://www.kbs-frb.be> e <http://www.immigrantsurvey.org>

4 Per il *Full report*, scaricabile in formato .pdf in varie lingue (inglese, francese, italiano, nederlandese, portoghese, spagnolo, cfr. il sito Internet <http://www.immigrantsurvey.org/downloads.html>

5 Per il sito Internet, cfr. <http://www.kbs-frb.be>. L'indirizzo e-mail e il numero di telefono del Centro di Contatto della King Baudouin Foundation sono rispettivamente [publi@kbs-frb.be](mailto:publi@kbs-frb.be) e tel. +32.70. 233.728/fax +32.70.233.727.

6 Cfr., rispettivamente, i siti Internet <http://www.ismu.org> e <http://secondegenerazioni.it>

grati affermano di avere un impiego inferiore al proprio livello professionale e di studio, mentre in città come Berlino, Liegi e Stoccarda questo accade più di rado. Più della metà degli intervistati nell'UE dichiara di lavorare per imprese private, ma Napoli si colloca in controtendenza poiché qui più della metà degli immigrati interpellati risulta impiegata come persona di servizio/domestica. A Milano la quota scende a un quarto e risulta alla pari con Madrid.

Rispetto alle *conoscenze linguistiche*, il 60-70% di immigrati nelle città in Italia, Portogallo e Francia ha avuto difficoltà a imparare la lingua locale. In Italia i motivi principali sono la mancanza di tempo per il 50% e la poca motivazione per il 32% degli intervistati, ma a Milano più del 30% dichiara di aver iniziato o concluso un corso di lingua (a Napoli solo il

20%), rispetto al 45% di Parigi e Lione. Gli immigrati danno molto valore ai corsi di lingua e d'integrazione, che vedono come veicolo di maggiore inserimento socioeconomico.

Il *ricongiungimento* con il coniuge e i figli rappresenta una fase importante per tutti, perché migliora la vita familiare e rafforza il senso di appartenenza alla società ospite. Più del 50% degli immigrati in Italia ha dichiarato che vivere con la propria famiglia li ha fatti sentire più coinvolti nella comunità locale; d'altro lato, il motivo principale per cui vi è rinuncia al ricongiungimento familiare è dato dalla mancanza dei requisiti. In Italia il maggior problema incontrato nel riunire la famiglia è stato individuato nell'ottenimento dei documenti.

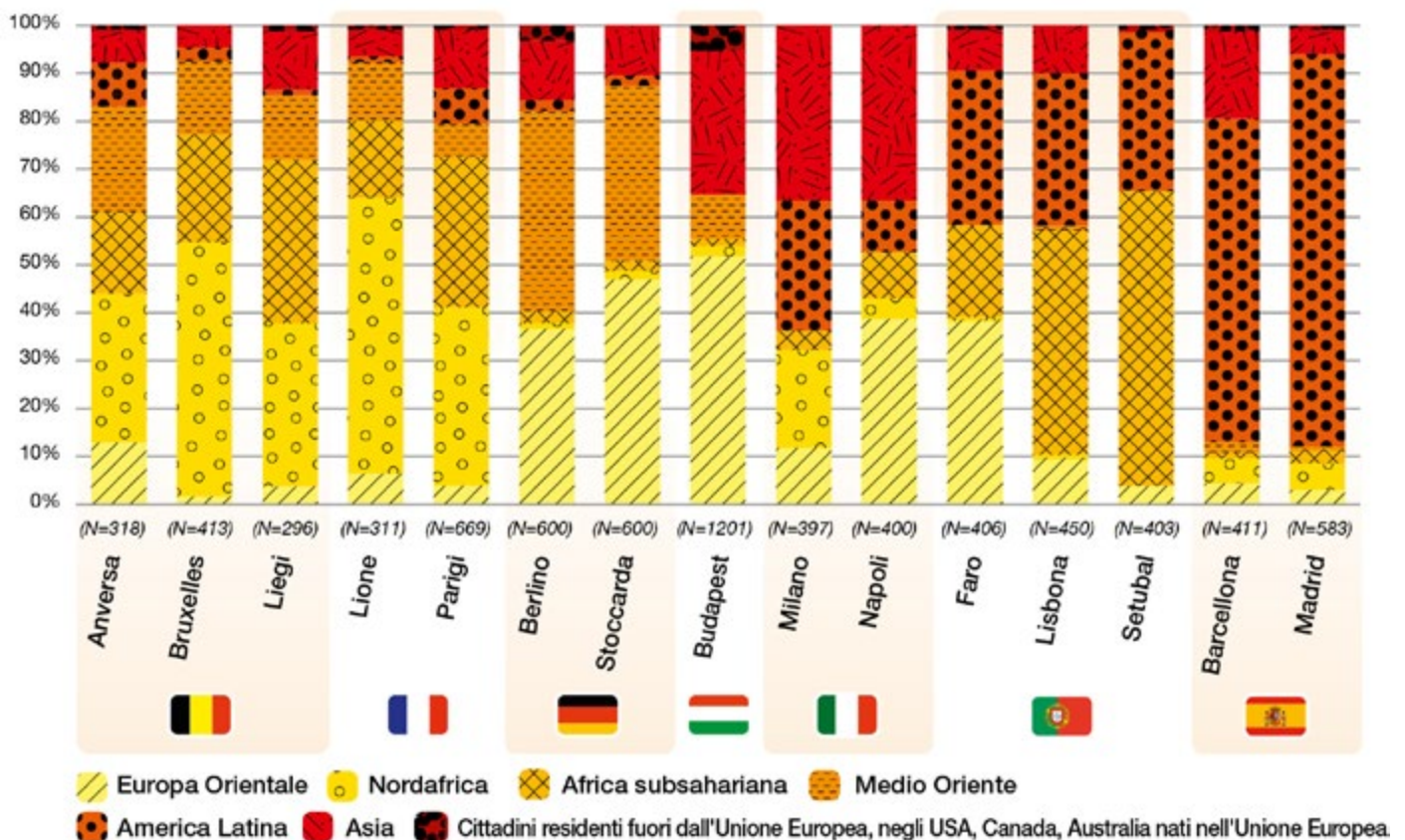


Figura 1: Dove sei nato? Fonte: Immigrant Citizens Survey, © King Baudouin Foundation e Migration Policy Group<sup>7</sup>.



Quanto alla *partecipazione civica e sociale*, l'ICS ha evidenziato negli immigrati la disponibilità al voto e ad aderire a partiti politici e sindacati; ma anche l'ambizione, come nei cittadini autoctoni, a vedere un maggiore ricambio nelle forze politiche, anche in base al fattore della diversità.

In termini di *soddisfazione nei confronti della propria vita quotidiana*, da valutare su una scala da 0 a 10, in Italia l'indagine ha rilevato che i migranti che vivono a Milano sono soddisfatti della loro vita al pari della popolazione locale (6,5), mentre a Napoli il valore scende sotto il 6. Per di più, a Milano i migranti si ritengono molto più soddisfatti del proprio lavoro (più di 7) rispetto alla popolazione locale (meno di 7) e sono molto ottimisti sulla propria salute (quasi 8).

## 5 FRUIBILITÀ NEL TEMPO

L'ICS presenta una fruibilità sia nel presente sia in prospettiva futura. Oggi ci fornisce un'istantanea delle politiche di integrazione in atto. L'inchiesta finora svolta, attuata nel 2011-2012 così declina il grande punto di forza dell'ICS)<sup>8</sup>.

*Affinché gli attori politici comprendano meglio il processo d'integrazione e l'impatto che esercitano su di esso, non possono accontentarsi di interrogare il grande pubblico bensì devono rivolgersi ai beneficiari stessi delle loro politiche e dei loro servizi. In quanto beneficiari diretti della grande maggioranza delle politiche d'integrazione nella maggior parte degli Stati membri dell'UE, gli immigrati regolari dei paesi terzi hanno molto da dire e una vasta esperienza pratica da condividere [la traduzione dal francese è dell'A.]*

L'indagine svolge anche un ruolo guida, fungendo da fonte ispiratrice di nuove misure da adottare all'interno di svariati campi del vivere migrante. Quest'ultimo aspetto è molto innovativo, se si considera che l'ICS intende far tesoro del patrimonio di conoscenze

ed esperienze sul campo degli stessi migranti, facendole confluire nella determinazione delle nuove politiche. Quella dei migranti, come insegna il vissuto di paesi, quali ad esempio la Francia, che conoscono il fenomeno immigrazione da più tempo dell'Italia, è un'esperienza pratica destinata ad affinarsi sempre più nel tempo.

Riguardo agli utilizzi futuri, il sondaggio è concepito per continuare a ricercare nuovi risultati nel tempo, fornendo ai cultori della materia un flusso di informazioni sulla pertinenza, l'efficacia e la razionalità delle politiche adottate dall'UE.

La ricerca è stata sottoposta alla valutazione dell'International Centre for Migration Policy Development di Vienna. La *Evaluation of the Immigrant Citizens Survey* (Cibea et al. 2013) ha evidenziato sia il carattere altamente innovativo, sia il valore aggiunto espressi dall'ICS, sottolineando anche l'alto livello di interesse pubblico che ha caratterizzato il progetto. La valutazione ha incluso fra gli aspetti innovativi del sondaggio la reazione particolarmente positiva dei media internazionali e ha concluso che la somministrazione su base regolare del questionario dell'ICS potrebbe condurre a un aumento di consapevolezza oltre che a evitare una grande quantità di convinzioni errate su questi temi.

## 6 FRUIBILITÀ DIDATTICA

Per la classe di lingue straniera l'ICS offre un'alta fruibilità negli ambiti di «cultura» e «lingua». Tuttavia, oltre a rivestire un valore di primo piano in sé, le risposte dei migranti e la loro rielaborazione statistica nei *report* e nella documentazione visiva disponibile rappresentano anche una ricca fonte di documenti autentici in Rete, che rendono l'ICS una vivace risorsa didattica (Huddleston, Dag Tjaden 2012: 3).

<sup>8</sup> Cfr. il sito Internet della Fondation Roi Baudoin, <http://www.kbs-frb.be/otheractivity.aspx?id=293946&langtype=2060&src=true>

- È scaricabile in varie lingue ed è dattizzabile dai docenti di quelle lingue in base ai contenuti di maggiore interesse per i loro allievi.
- Contiene molti materiali visivi, quali diapositive di *PowerPoint*, video, *reports* già suddivisi per temi, formati da segmenti di breve durata e di agevole fruizione.
- È ricco di grafici e tabelle, particolarmente sfruttabili a vari livelli di competenza linguistica, anche i più bassi.
- Le conclusioni principali presentate in chiusura di ciascuna delle aree di integrazione trattate costituiscono pregevoli esempi di testi sintetici, rielaborabili in attività di produzione orale o scritta.
- In termini di «cultura» e di «integrazione» il sondaggio evidenzia un interessante fattore di speranza: gli immigrati sono *più ottimisti* circa la loro situazione ed esperienza delle politiche d'integrazione rispetto a quanto ci si potrebbe aspettare.

Va anche detto che i fruitori in aula possono essere non solo i migranti, ma anche i cittadini del Paese di residenza, nell'ipotesi in cui il sondaggio venga utilizzato per volgere una riflessione globale sugli stereotipi culturali; per una illustrazione delle possibili modalità di proposta didattica di tale procedimento si rimanda alle nostre elaborazioni (Cherubini in stampa).

## 7 CENNI SULLA DIDATTIZZAZIONE

I docenti troveranno agevolmente molte vie per utilizzare i materiali dell'ICS. In termini di testualità, basti dire che sul piano della *comprensione scritta* le diapositive, incentrate su parola e immagine, consentono una comprensione facilitata dei loro contenuti schematici grazie al fattore della ridondanza. Proiettandole in classe, le diapositive si prestano a svariate (micro)attività di verifica che il docente potrà anche improvvisare. Per la *produzione scritta* potrà proporre esercizi di trasformazione del tipo «Dalla tabella al testo»

(p. es. «Scrivi un paragrafo che esponga i dati della tabella») o giocare sulla trasformazione delle tipologie testuali («Trasforma il grafico in tabella», o viceversa). Lo stesso vale per le parti più discorsive del *Full report*. Tali attività hanno il pregio di sviluppare la manipolazione testuale e l'intelligenza logico-matematica dei discenti. Oppure si può decidere di sollecitare l'espressione della *visione personale*, proponendo attività che richiedano di commentare, criticare, argomentare o chiosare le informazioni, mediante il ricorso a domande aperte o brevi produzioni scritte.

Questo genere di materiali autentici facilita anche la *didattica differenziata*, servendo bisogni pedagogici diversificati presenti all'interno della stessa classe (dall'intelligenza intrapersonale, preminente in quegli allievi che dimostrano di preferire il lavoro individualizzato rispetto al lavoro di gruppo, fino alle difficoltà di apprendimento declinate, per esempio, dalla dislessia, che beneficiano del fattore immagine nella presentazione delle informazioni). Si potrà così chiedere a taluni discenti di svolgere attività comunicative di commento, critica o riorganizzazione dei contenuti del sondaggio, mentre si favoriranno le esigenze di altri apprendenti chiedendo loro di navigare in Rete alla ricerca di approfondimenti o dati aggiornati, sfruttando la continuità del sondaggio nel tempo. Non ultimo, nell'ambito della *traduzione* i risultati del sondaggio si prestano bene all'analisi contrastiva fra le varie lingue, in cui sono compilati e tradotti i suoi materiali identici.

## 8 ASPETTATIVE: CREARE RISONANZA CULTURALE ATTRAVERSO IL «FATTORE SPERANZA»

I risultati del progetto ICS sono sorprendenti. Sebbene *l'opinione pubblica del paese ospite* sotto l'influsso dei media tenda a vedere principalmente i problemi e poco i vantaggi dell'integrazione dei migranti, questa originale ricerca mostra il *punto di vista degli immigrati*, giungendo alla seguente conclusione (Huddleston, Dag Tjaden 2012: 3) [*il corsivo è dell'A.*].

Mentre l'opinione pubblica si concentra principalmente sui problemi d'integrazione e poco sugli esiti positivi, questa indagine mostra un punto di vista completamente diverso. Gli immigrati sono più ottimisti circa la loro situazione ed esperienza delle politiche d'integrazione rispetto a quanto ci si potrebbe aspettare: essi apprezzano alcune offerte in materia di integrazione (come corsi di lingua e di integrazione all'interno del paese), desiderano entrare a far parte della società nella quale vivono (interesse nell'apprendimento della lingua, desiderio di votare, desiderio di ottenere la residenza a lungo termine e la cittadinanza) e si dichiarano generalmente soddisfatti della loro vita così come la maggior parte delle persone che vivono nel loro stesso Paese di residenza.

Gli immigrati sono risultati più ottimisti circa la loro situazione ed esperienza delle politiche d'integrazione rispetto a quanto ci si potrebbe aspettare. In tal senso l'ICS evidenzia dunque un vitale fattore di speranza. E questo è anche il nostro augurio.

---

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Cherubini, N. (in stampa). *L'immigrato come risorsa: percorsi formativi per l'inserimento sociale e professionale*. In E. Jafrancesco (a cura di). *Contesti di apprendimento dell'Italiano L2: gestione del fenomeno migratorio fra sperimentazione e quadro normativo*. Atti del XXII Convegno Nazionale ILSA, Firenze, 30 novembre 2013.
- Cibeà, A., Dag Tjaden, J., Callier, L. 2013. *Evaluation of the Immigrant Citizens Survey (ICS)*. ICMPD. Vienna. URL: <http://research.icmpd.org/2151.98.html?&F=1&%3BF=1> (ultimo accesso: 12.06.2014).
- Huddleston, T., Dag Tjaden, J (con la collaborazione di Callier, L.) 2012. *Immigrant Citizens Survey. How immigrants experience integration in 15 European cities*. King Baudouin Foundation, Bruxelles, e Migration Policy Group, Bruxelles. URL: <http://www.immigrantsurvey.org/downloads.html> (ultimo accesso: 12.06.2014). Trad. ita. *Immigrant Citizens Survey. Sondaggio sui cittadini immigrati. In che modo gli immigrati vivono l'integrazione in 15 città europee*. Fondazione ISMU-Iniziative e Studi sulla Multiethnicità. URL: [http://www.immigrantsurvey.org/downloads/ICS\\_IT\\_download.pdf](http://www.immigrantsurvey.org/downloads/ICS_IT_download.pdf) (ultimo accesso: 12.06.2014).



# angloamericani in Italia

a cura di Fiorenza Quercioli, *Stanford University-Florence Program*

## apprendenti angloamericani in Italia: un profilo in evoluzione

di Fiorenza Quercioli, *Stanford University-Florence Program*

### 1 CARATTERISTICHE GENERALI

Gli apprendenti che fanno parte di questo profilo sono giovani adulti statunitensi, prevalentemente di sesso femminile<sup>1</sup>, spesso di lingua madre (L1) inglese o comunque con un livello di inglese molto alto che gli consente di compiere studi accademici con risultati più che apprezzabili, e di età generalmente compresa fra 19 e 21 anni, scolarizzati a livello superiore nel paese di origine e laureandi in diversi campi disciplinari. Nel complesso, tali apprendenti evidenziano, anche a un livello piuttosto buono di competenza linguistica, una inadeguata competenza nella gestione della testualità e una certa difficoltà di integrazione nell'ambiente socioculturale italiano che li ospita, il che naturalmente non favorisce l'instaurarsi di quell'atteggiamento positivo verso la lingua che sostiene la motivazione ad apprenderla. In effetti questi studenti provengono da una compagine sociale in cui la diversità etnica e culturale sono implicite, ma dove quella linguistica lo è molto meno. L'uso dell'inglese come lingua nazionale ha rappresentato – e continua a rappresentare – uno dei maggiori fattori di coesione e identifica-

<sup>1</sup> Secondo una ricerca condotta circa un decennio or sono presso la Stanford University sulla popolazione studentesca che aveva deciso di studiare in uno dei programmi *overseas*, la maggior presenza di studentesse che di studenti nei programmi esteri è da attribuire a caratteristiche che riguardano una maggiore disponibilità a mettersi in gioco e a uscire dalla propria *comfort zone* riscontrabile in misura maggiore nelle ragazze.

zione nazionale per un popolo che si è formato dall'unione di diverse identità nazionali e culturali, processo che non si è mai interrotto, come dimostra la presenza di diverse comunità etniche che nel tempo continuano a insediarsi negli Stati Uniti e di cui quelle ispaniche e asiatiche sono solo alcuni esempi.

Questi studenti hanno scelto di venire in Italia per motivi accademico-culturali e durante un soggiorno di durata solitamente variabile fra tre e sei mesi, in pochi sporadici casi anche per l'intero anno accademico, studiano la lingua del Paese che li ospita. Il livello di competenza d'uso della lingua che tali apprendenti possono raggiungere durante il loro soggiorno in Italia dipende, oltre che ovviamente dal loro livello in ingresso, da diversi fattori di ordine individuale e riconducibili – tanto per citare i più ricorrenti – alla presenza o meno, nella storia personale, di esperienze linguistiche pregresse, talvolta anche nel nostro Paese, bilinguismo anglo-ispanico, maggior facilità di concettualizzazione e apertura verso le relazioni interculturali.

Nel paese di origine, ogni corso di lingua è strutturato in incontri settimanali e comporta l'adempimento di verifiche intermedie sul versante delle quattro abilità primarie (ascoltare, parlare, leggere, scrivere) e su quello della competenza linguistica e conversazionale. Al di fuori dell'aula di lingua gli studenti non hanno praticamente nessuna opportunità di usare l'italiano come lingua di comunicazione.

Una volta in Italia, il modello di istruzione linguistica è formalmente invariato e si basa quindi quantitativamente su un uguale numero di ore di lezione in classe e di verifiche intermedie. Può però determinarsi una differenza qualitativa abbastanza significativa che riguarda l'impostazione dei *task* assegnati agli apprendenti come lavoro domestico: in un'ottica che mira a ottimizzare la presenza nel paese in cui si parla la lingua in apprendimento, può essere richiesto agli studenti di portare in classe i risultati di indagini condotte intervistando parlanti nativi o utilizzando i *mass media* nazionali, per il cui svolgimento dovranno obbligatoriamente impiegare l'italiano.

Inoltre, durante il soggiorno in Italia, mentre seguono corsi accademici sia di lingua che talvolta in lingua, in taluni programmi gli

studenti vivono con famiglie italiane, spesso fanno attività di volontariato e/o uno *stage* in associazioni o organizzazioni locali, e talvolta partecipano ad attività extracurricolari di scambio linguistico semistrutturato con studenti universitari italiani regolarmente frequentanti i più svariati corsi di studio nell'università italiana.

Facendo riferimento, in particolare, al contesto fiorentino in cui opera chi scrive, gli apprendenti sono esposti a una varietà di italiano che è prevalentemente quella toscana fiorentina, anche se la città di Firenze ospita molti abitanti non residenti o "oriundi" che provengono da altre regioni italiane o da altri paesi comunitari ed extracomunitari, e che si sono stabiliti nel capoluogo toscano per ragioni sia di studio che di lavoro.

## 2 CARATTERISTICHE PSICOLINGUISTICHE E MOTIVAZIONALI

Quando l'apprendente si trova inserito nel paese in cui la lingua in apprendimento è la lingua della comunità dei parlanti nativi, solo raramente e con un buon grado di artificialità l'acquisizione di una lingua non materna può essere rigidamente graduata (Balboni 2002). L'ambiente intorno, particolarmente in questa condizione di apprendimento della L2, non lo permette completamente e le esigenze comunicative degli apprendenti spingono inoltre verso un rapido potenziamento della lingua. Il che non è detto che possa avvenire in tempi rapidi. Al contrario, sviluppare una vera competenza d'uso in una lingua è un processo abbastanza lungo e per niente lineare. Qual è allora l'impatto che questa lentezza può avere sulla personalità di un apprendente giovane adulto in Italia, già scolarizzato a un livello superiore nella lingua madre? A questo interrogativo si cercherà di trovare una risposta in questo e nel paragrafo 3. In un prossimo contributo prenderemo invece in esame i tratti linguistici che caratterizzano l'interlingua di tali apprendenti.

Adesso si passerà a tracciare più nel dettaglio le caratteristiche del profilo di apprendenti in esame. I giovani adulti a cui si fa riferimento in questo saggio fanno parte di

istituzioni universitarie di alto livello accademico, che incoraggiano il ragionamento attivo da un lato, ma allo stesso tempo, sul versante dell'apprendimento delle lingue straniere, propongono spesso metodologie di memorizzazione basate sulla decontestualizzazione dei contenuti linguistici e su un minimo impegno cognitivo, il che non facilita il passaggio delle informazioni nella memoria a lungo termine né l'instaurarsi di procedure linguistiche implicite. Se da un lato risulta relativamente facile condurre tali apprendenti a riflettere coscientemente sui meccanismi di funzionamento della lingua, anche smantellando in buona parte la loro attitudine culturale verso l'apprendimento linguistico, che non favorisce la riflessione metalinguistica, dall'altro apparirà più difficoltoso impegnarli in attività che implicino un'acquisizione implicita della lingua. Del resto, contrariamente a quanto avviene con apprendenti bambini o nella prima adolescenza, la letteratura glottodidattica documenta la necessità cognitiva degli adulti scolarizzati di impegnarsi in attività di concettualizzazione attiva ed esplicita, da mettere in relazione con le modalità di apprendimento funzionali allo studio in generale, acquisite da questi studenti in altri ambiti accademici.

I giovani adulti angloamericani inseriti in programmi di studio in Italia presentano poi caratteristiche che riguardano le motivazioni che li hanno portati a venire nel nostro Paese, fra le quali la lingua non sempre è una priorità (Merli, Quercioli 2008). Per alcuni, infatti, il soggiorno in Italia rappresenta una pausa relativamente rilassata in una carriera universitaria frenetica; per altri provenienti da famiglie italo-americane prevale invece la ricerca delle proprie origini, mentre per altri ancora l'apprendimento dell'italiano si colloca all'interno di un progetto formativo ben preciso che spesso prevede anche la partecipazione a uno *stage* nel nostro Paese. La motivazione ad apprendere la lingua italiana di questa tipologia di apprendenti è in sostanza quanto mai variegata e spesso, ma non sempre, non è adeguatamente sostenuta dall'atmosfera che si respira nelle sedi italiane delle università americane, di cui tali studenti fanno parte, dove si preferisce ricreare l'ambiente linguistico-culturale angloamericano, piuttosto che proporre una

compagine sociale in cui le due lingue-culture possano armoniosamente integrarsi e sostenersi a vicenda. Come è noto, però, la motivazione ad apprendere è alla base di ogni processo di apprendimento e in particolar modo per il giovane adulto guida i processi attentivi e di conseguenza di memorizzazione, processi che a loro volta sono prevalentemente determinati dalla percezione della rilevanza dello stimolo da parte dell'apprendente e per questo risultano alquanto selettivi (Daloiso 2006a).

In linea di massima, dunque, i giovani adulti angloamericani che hanno fatto parte di questa ricerca non si discostano molto dal profilo più generico di giovane adulto tracciato da Daloiso (2006a: 75), che in un suo saggio evidenzia

*la natura per certi versi duplice dello studente di età compresa tra i 18 e i 26 anni: da un lato egli è a volte immaturo negli atteggiamenti e nei comportamenti sociali, dall'altro presenta spesso la fermezza, le aspettative e la chiarezza di intenti tipica di un adulto, perché ad esempio ha scelto autonomamente il proprio percorso di studi e può avere aspirazioni chiare sul futuro lavorativo e personale.*

Accanto a queste peculiarità generali se ne possono individuare altre che più da vicino investono la sfera relazionale e personale di questi apprendenti, che spesso spingiamo necessariamente a interagire non solo con l'insegnante, in classe, ma anche con la comunità dei parlanti nativi, proprio in una prospettiva di acquisizione spontanea e implicita della lingua, che sostenga e si integri con i contenuti trattati nelle fasi di apprendimento in aula.

Va però ricordato che le peculiarità artistico-culturali di Firenze, fanno della città una delle maggiori mete turistiche della nostra penisola, il che determina sovente negli abitanti un atteggiamento verso gli stranieri di indifferenza, fondato più sul ritorno economico, che sul desiderio di stabilire rapporti di conoscenza reciproca. Spesso gli apprendenti di italiano L2 residenti a Firenze riferiscono infatti di sentirsi inadeguati rispetto alle situazioni comunicative con cui si confrontano fuori dalla classe, poiché nelle interazioni con i parlanti nativi, questi ultimi ricorrono a ec-

cessive semplificazioni e ripetizioni o perché impiegano, quando è possibile, la lingua madre degli apprendenti per rapide transazioni commerciali. Tuttavia, gli studenti che si spingono a esplorare le zone meno turistiche della città, appena fuori dal centro, e che assumono abitudini più tipicamente italiane, come frequentare gli stessi negozi, si accorgono ben presto che proprio l'uso dell'italiano è il modo migliore per entrare in contatto con i parlanti nativi. Questi apprendenti riferiscono che gli abitanti locali si dimostrano ben disposti verso chi parla la loro lingua e poco alla volta intavolano conversazioni con gli americani, che mirano alla conoscenza reciproca, per quanto superficiale.

Nonostante l'ambiente cittadino non sia sempre il luogo ideale per incontrare e interagire positivamente con italofoeni, riteniamo che questi studenti possano avere l'opportunità di usufruire di un *input* linguistico sia guidato che spontaneo, di qualità e quantità più che accettabili. La lingua cui gli apprendenti sono esposti alterna in sostanza fasi di apprendimento strutturato in classe con altre di acquisizione spontanea fuori dalla classe, in un percorso che tenta di ricomporre gli opposti della ben nota dicotomia teorizzata da Krashen (1981).

Si dovrà adesso prendere in esame la personalità del discente e le conseguenze che l'incontro con una realtà linguistica diversa da quella nativa produce su di essa, particolarmente quando ci si trovi in una situazione di immersione linguistica come quella brevemente delineata poco sopra, in cui la lingua in apprendimento è la lingua di comunicazione della comunità dominante.

Pellegrino Aveni, che per anni ha diretto un programma americano in Russia, nel suo saggio *Study abroad and second language use: Constructing the self* (2005) asserisce che «the process of language studying is like no other. To learn another language is to redefine yourself publicly, socially, and personally. No other topic of education so deeply affects the individual's own self-presentation in society» (Pellegrini Aveni 2005: 7). L'incontro con una nuova lingua-cultura mette dunque in crisi e spinge a una ridefinizione del Sé. Non solo il sistema di valori culturali del soggetto in ap-

prendimento può subire una scossa nell'incontro con una nuova cultura, che presenterà inevitabilmente il proprio sistema valoriale, ma la rappresentazione di se stessi nel mondo risulterà altrettanto fatalmente incrinata a causa di una inadeguata competenza d'uso della lingua.

Pellegrino Aveni analizza i «social and psychological factors that affect language learners' spontaneous use of a second language and the ways in which learners exploit and avoid spontaneous speaking opportunities» (Pellegrini Aveni 2005: 7) e rende quindi conto di certi atteggiamenti di evitamento e chiusura, talvolta apparentemente incomprensibili, osservabili negli apprendenti. Quando l'apprendente non percepisce il processo di apprendimento come sicuro per la propria immagine, se non si sente riconosciuto e accettato nel nuovo mondo linguistico con cui sta cercando di interagire, qualora si senta sfuggire la situazione di mano, eviterà il più possibile di confrontarsi con tutto ciò che la nuova lingua rappresenta. Il saggio di Pellegrino Aveni prende in esame fino a che punto la gestione di questi fattori possa compromettere o favorire lo sviluppo di una vera competenza comunicativa in L2 e offre importanti suggerimenti per prevenire e riconoscere l'instaurarsi di situazioni psicologiche che possono compromettere il processo di insegnamento-apprendimento linguistico.

Il confronto con una nuova realtà linguistico-culturale pone il discente in una situazione psicologica di fragilità dell'Io, perché gli aspetti della personalità che riguardano *status*, controllo, riconoscimento e sicurezza non sono più definiti. L'individuo sa che la lingua in apprendimento è un mezzo imperfetto, il cui utilizzo non gli permette di dominare la nuova realtà comunicativa circostante, da cui non può per questo ricevere un *feedback* positivo. Il messaggio che lo studente riceve sminisce l'immagine di sé perché si sente trattato da *straniero* o, nel migliore dei casi, come un individuo ben al di sotto delle proprie capacità. In questa prospettiva, atteggiamento psicologico verso la lingua e sviluppo linguistico sono strettamente correlati: intervenendo sul primo si produrrà un'evoluzione anche sul secondo e viceversa.

Questo punto rende conto, fra l'altro, anche delle osservazioni riportate nell'analisi degli studi di neurolinguistica. La risposta del cervello di fronte a tali esperienze produce una sensazione di disagio che si immagazzina nell'ippocampo e che innesca un circolo vizioso, per cui di fronte allo stesso stimolo negativo l'ippocampo confermerà all'amigdala la "pericolosità" della situazione, che si tradurrà infine in una reazione fisica di evitamento di ogni esperienza simile. Il che, in ultima analisi, significa che l'apprendente sottoposto a questo *stress* emotivo eluderà, nel peggiore dei casi, ogni contatto con i parlanti nativi in contesti non protetti come quello della classe, gestito dall'insegnante.

Il quadro che fin qui abbiamo tracciato ha evidenti conseguenze sul senso di identità personale da parte dell'apprendente e, tenendo conto del riconosciuto ruolo della lingua nella definizione dell'identità personale (Arcangeli 2007), non meraviglia che l'immersione in un contesto linguistico-culturale *altro* possa produrre una condizione di vulnerabilità che produce straniamento e frustrazione, che impone una ridefinizione del Sé. È il rischio implicito nello sviluppo del plurilinguismo, che non a caso il *Quadro comune europeo di riferimento* (Council of Europe 2001/2002) oppone e antepone al multilinguismo «inteso semplicemente come la conoscenza da parte di un determinato individuo di un certo numero di lingue» (Arcangeli 2007: 82). Il plurilinguismo presuppone l'evoluzione dell'individuo nella dimensione di una coscienza plurilingue che sottintende apertura alla varietà e alla diversità linguistiche e culturali. Da un punto di vista pragmatico, l'individuo plurilingue ha compiuto una sintesi che include la nuova lingua nel proprio spazio linguistico, come possibile strumento di espressione personale e interazione con la realtà. L'avvio di questo processo non può essere indolore: come afferma Arcangeli (2007: 123), «anche il plurilinguismo [...] lavora fundamentalmente contro l'identità o, nella migliore delle ipotesi, non contribuisce certo a rafforzarla».

Questa situazione destabilizzata può però essere il punto di partenza per arrivare a costruire un Sé più ricco e articolato, più aperto al mondo e alla diversità, in cui la nuova lin-

gua e il suo potenziamento assumono il ruolo di dispositivo di indagine e comprensione del mondo e di se stessi.

### 3 L'IMPATTO DELLE NUOVE TECNOLOGIE DI COMUNICAZIONE

Nel corso degli anni i docenti hanno sempre riferito una certa propensione degli apprendenti giovani adulti angloamericani a restare quasi completamente separati dalla realtà linguistico-culturale italiana. Si osserva in sostanza una forte preferenza degli studenti a rimanere chiusi all'interno della sede del programma che li ospita dove, come è stato già evidenziato, viene spesso ricreato l'ambiente delle madre patria, oltre alla tenace inclinazione a uscire solo ed esclusivamente con connazionali. In molti casi, l'avvento delle nuove tecnologie di comunicazione, insieme all'uso dei *social network* e dei servizi di video-telefonia pressoché gratuiti, hanno potenziato e al tempo stesso modificato queste caratteristiche, con inevitabili ricadute negative sul piano dell'integrazione e dello sviluppo linguistico-culturale degli apprendenti.

Ormai tutti possiedono un computer personale o uno *smartphone*, che gli studenti portano in classe per poter prendere appunti digitali o poter controllare all'occorrenza l'orario. Purtroppo molto spesso, si nota che oltre a prendere appunti e a controllare l'orario, durante le lezioni gli studenti navigano in Internet, chattano con gli amici e programmano viaggi. Su questo, però, il docente può intervenire e far presente, seppure con la dovuta educazione, che certi comportamenti non sono ammissibili. Anche nelle scuole italiane del resto si denuncia un problema simile, che in molti casi spinge a vietare l'uso di cellulari e computer in classe.

L'uso delle nuove tecnologie permette inoltre agli studenti di rimanere in stretto contatto con familiari e amici che si trovano oltre oceano, il che di per sé non è negativo, se non fosse che la differenza di fuso orario obbliga questi ragazzi a connettersi per parlare con i genitori e con i compagni in patria a orari spesso serali o addirittura notturni. Questo implica, come si è notato più volte, un'ulte-



riore chiusura verso il mondo fuori dalla loro stanza e un costante collegamento con il paese di origine, che molto spesso non permette a questi studenti di confrontarsi con la realtà italiana nei momenti in cui potrebbero essere più disponibili e li chiude in una "terra di mezzo" in cui non sono formalmente in patria, ma neanche lontani da essa quel tanto che potrebbe dar loro il desiderio di mettersi in gioco e rischiare nell'incontro con una lingua-cultura diverse dalla propria.

Tutto questo può facilmente essere ritenuto un nuovo atteggiamento di evitamento, favorito dall'uso delle tecnologie di comunicazione. Nel paragrafo 2 si è visto che tali comportamenti rientrano nel normale sviluppo del bilinguismo e non ci si può meravigliare più di tanto. Devono essere semplicemente considerati il segno di una nuova epoca. Ciò di cui è necessario tenere conto è piuttosto l'impatto che le nuove tecnologie di comunicazione possono avere sulle capacità relazionali degli apprendenti giovani adulti. Gli angloamericani, ancor più di apprendenti appartenenti ad altre nazionalità, valutano moltissimo l'uso della tecnologia. Se la connessione *Wi-Fi* non è disponibile si sentono tagliati fuori dal mondo, incapaci di fare qualsiasi cosa. Questo punto ci interessa quindi in maniera particolare, ma non riguarda solo questo profilo di apprendenti. Probabilmente riguarda tutti noi, anche

se in misura minore.

In *social network*, i servizi di videotelefonata e chat come *Skype*, tanto per citare il più diffuso, ci stanno abituando sempre di più a una comunicazione mediata da un'interfaccia. È facile abbandonare la conversazione, talvolta ancor più facile è mostrare solo un'immagine ideale di noi stessi. Una conversazione faccia a faccia richiede ovviamente competenze sociali molto più variegata e complesse. Non è un caso, a questo punto, che anche con conoscenti italiani residenti a Firenze, gli studenti (sia italiani che americani, ovviamente) preferiscano comunicare magari su *Facebook* piuttosto che di persona. Quando si chiede il perché, la risposta, da ambo le parti, è quasi univoca: «È più comodo». Non si deve uscire di casa, si può nel frattempo aspettare la videochiamata dagli Stati Uniti e non ci si deve impegnare troppo, perché l'interlocutore non è davanti.

Le nuove tecnologie di comunicazione offrono quindi una nuova via di fuga e modificano la personalità in modo tale da non incoraggiare il confronto linguistico e culturale. Piuttosto che arrendersi e gettare la spugna, il docente dovrebbe considerare tutto questo una nuova sfida. Nei prossimi contributi all'interno di questa rubrica, si cercherà di trovare possibili risposte ai punti problematizzati in questo primo appuntamento.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aglioti, S. M., Fabbro, F. 2006. *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna. Il Mulino.
- Arcangeli, M. 2007. *Lingua e identità*. Roma. Meltemi Editore.
- Balboni, P. E. 1999. *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia. Marsilio.
- Balboni, P. E. *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia-Welland. Guerra Edizioni-Soleil. URL: <http://venus.unive.it/italslab/nozion/nozi.htm> (ultimo accesso: 6.06.2014).
- Balboni, P. E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino. UTET.
- Benucci, Coveri, Diadori 1999. *Le varietà dell'Italiano. Manuale di Sociolinguistica italiana*. Roma. Bonacci.
- Ciliberti, A., Anderson, L., Pugliese, R. 2003. *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*. Roma. Carocci.
- 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).
- Daloso, M. 2006a. *Il concetto di giovane adulto*. URL: <http://www.psicolab.net/2006/il-concetto-di-giovane-adulto/> (ultimo accesso: 6.06.2014).
- Daloso, M. 2006b. *Insegnare le lingue a studenti adulti*. URL: <http://www.psicolab.net/2006/insegnare-le-lingue-a-studenti-adulti/> (ultimo accesso: 6.06.2014).

- Daloiso, M. 2008. *Peculiarità neuro-funzionali del cervello plurilingue*. URL: <http://www.psicolab.net/2008/peculiarita-neuro-funzionali-del-cervello-plurilingue/> (ultimo accesso: 6.06.2014).
- De Mauro, T., Vedovelli, M., Barni, M., Miraglia, L. 2002. *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*. Roma. Bulzoni.
- Edelman, G. M. 2006. *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*. Milano. Raffaello Cortina Editore.
- Fabbro, F. 2004 *Neuropedagogia del linguaggio. Come insegnare le lingue ai bambini*. Milano. Astrolabio Ubaldini.
- Fabbro, F. 1996. *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Milano. Astrolabio Ubaldini
- Gass, S. M., Selinker, L. 2008. *Second Language Acquisition. An Introductory Course. Third Edition*. New York. Routledge.
- King, K. A., Mackey, A. 2008. *L'acquisizione linguistica*. Bologna. Il Mulino.
- Krashen, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford. Pergamon Press.
- Lorenzetti, L. 2002. *L'italiano contemporaneo*. Roma. Carocci.
- Marini, A. 2010. *Correlati anatomo-funzionali della competenza plurilingue*. Firenze. Conferenza presso il Dipartimento di Linguistica dell'Università degli Studi di Firenze.
- Merli, M., Quercioli, F. 2008. *Prospettive nell'insegnamento dell'italiano a discenti angloamericani*. «ILSA-Italiano a stranieri», II.
- Panksepp, J. 1998. *Affective Neuroscience. The foundations of Human and Animal Emotions*. New York. Oxford University Press.
- Pellegrino Aveni, V. A. 2005. *Study Abroad and Second Language Use. Constructing the Self*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Ponzio, A. 2007. *A mente*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Quercioli, F. 2008. *Pensiero narrativo, metodo biografico e sviluppo dei processi cognitivi connessi all'apprendimento linguistico*. In E. Jafrancesco (a cura di). *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate. Atti del XVI Convegno Nazionale ILSA*. Milano-Firenze. Mondadori Educatio-Le Monnier/Italiano per stranieri: 135-154.
- Pinker, S. 1997. *L'istinto del linguaggio*. Milano. Mondadori.
- Tononi, G. 2003. *Galileo e il fotodiode. Cervello, complessità e coscienza*. Roma-Bari. Laterza.
- Urgesi, C. 2008. *Neuropsicologia dell'apprendimento della seconda lingua*. E. Jafrancesco (a cura di). *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate. Atti del XVI Convegno Nazionale ILSA*. Milano-Firenze. Mondadori Educatio-Le Monnier/Italiano per stranieri: 31-54.
- Vedovelli, M. 2002. *Guida all'italiano per stranieri*. Roma. Carocci.

# “Chiaroscuro”: un esperimento di scrittura collettiva digitale con apprendenti angloamericani

di Anna Baldini, *Istituto Lorenzo de' Medici, Firenze*  
Sarah Twomey, *University of Hawaii at Manoa*<sup>1</sup>

## 1 INTRODUZIONE

Il 6 marzo 2014 è comparso su «La Repubblica» un articolo dal titolo *La teoria a casa, i compiti in aula. Così si impara nelle classi capovolte*, dove, Mammone descrive l'esperimento di alcuni istituti secondari di I e II grado di Lombardia, Veneto, Emilia-Romagna e Lazio in cui l'adozione di Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione (TIC) ha dato adito a esempi di «classe capovolta». Con questa espressione Mammone si riferisce al metodo *flipped classroom* teorizzato negli Stati Uniti d'America negli anni Ottanta dello scorso secolo, largamente sperimentato in aula e oggetto, nel 2012, di un sondaggio su un campione di 450 docenti per valutarne l'efficacia (Fitzpatrick 2012; Berrett 2012). L'articolo di Mammone testimonia l'interesse della stampa anche non specializzata verso la tecnologia applicata alla didattica, un tema che sembra coinvolgere chiunque svolga la professione di educatore in scuole pubbliche e private, i discenti e le loro famiglie, e non ultimi gli amministratori delle strutture scolastiche. L'ingresso della tecnologia nelle aule non ne fa semplicemente uno strumento accattivante

con cui ravvivare l'interesse di alunni «nativi digitali», ma ridefinisce profondamente la natura dell'insegnamento, al punto che in questo caso si parla di sovvertimento dell'ordine considerato «naturale» nell'azione didattica. Si parla infatti di capovolgere la sequenza spiegazione in classe, compito a casa, durante la lezione delle materie curriculari nella scuola dell'obbligo.

Il contesto di apprendimento a cui ci si riferisce nell'articolo è abbastanza lontano da quello che andremo a presentare in questo contributo, che si occupa invece della realizzazione di un giornale online, «Chiaroscuro», da parte di un gruppo di studentesse dell'Istituto Lorenzo de' Medici, che ospita soprattutto studenti nordamericani nelle sedi di Firenze, Roma e Toscana. Il progetto è stato gestito insieme da due docenti dell'Istituto, la prima di lingua italiana e la seconda di corsi di Educazione multiculturale, e ha richiesto circa 40 ore extracurricolari all'interno di un semestre di studio a Firenze nell'anno 2011. La rilevanza con i temi discussi da Mammone è però subito stabilita se si pensa al profilo di apprendenti in questione: giovani donne e uomini statunitensi che utilizzano le TIC prevalentemente per gestire la propria vita sociale, gli studi e le relazioni professionali.

<sup>1</sup> Il contributo è frutto della riflessione condivisa delle autrici, tuttavia i parr. 1, 2, 3, 6 sono stati curati da Baldini, i parr. 4, 5 da Twomey.

<sup>2</sup> Per il giornale online, cfr. <http://chiaroscuro.ldminstitute.com/index.php/index/index>

Negli Stati Uniti i diversi gradi e ordini dell'istruzione sono stati interessati dall'impatto delle nuove tecnologie che hanno già da tempo ridisegnato i ruoli e gli scambi insegnante-discente e discente-discente. Persino nel caso di una società altamente tecnologizzata come quella americana bisogna però riconoscere pratiche didattiche poco efficaci, dove l'inserimento di video o strumenti digitali serve solo a aggiungere materiali e contenuti alla lezione e non garantisce che durante il corso succedano cose molto diverse dal solito. In questi casi l'apprendimento risulta arricchito grazie ai nuovi *media*, ma lo studente figura ancora come il consumatore finale di testi preparati dal docente o reperiti in Rete, «riducendo Internet a mera enciclopedia, repertorio inerte di materiali cui attingere per far fronte ai compiti dell'insegnare e dell'apprendere» (Maragliano 2010: 25).

Le buone pratiche invece si avvantaggiano di specifici aspetti sostenuti dall'apprendimento digitale: la collettività, modulata con l'autonomia del discente, la multimedialità, intesa come possibilità di utilizzare vari tipi di codici (verbale, visuale, sonoro), la reticolarità, ossia, in questo contesto, la possibilità di veicolare i contenuti e i prodotti all'esterno della classe, mettendoli a disposizione di tutti coloro che siano interessati a consultarli (Penge 2010). Si tratta di principi che rimandano alle più note teorie dell'insegnamento-apprendimento della seconda metà del Novecento: il cognitivismo, che riconosce per primo un ruolo attivo al discente in quanto creatore delle proprie conoscenze, seguendo i propri specifici stili di apprendimento; il costruttivismo, che pone l'apprendente al centro del processo educativo e attribuisce grande significato al contesto in cui si impara, alla collaborazione fra discenti e formatori e fra i discenti fra loro, il *Cooperative Learning*, dove la dimensione del lavoro individuale viene superata e ogni studente del gruppo si percepisce membro di una comunità di apprendimento con cui condivide obiettivi e processi di realizzazione del lavoro (Eletti 2002). Merita di soffermarsi meglio sulle condizioni di apprendimento e sui principi metodologici dell'apprendimento cooperativo, poiché nel fare questo forniamo una cornice di riferimento più precisa entro la

quale ritrovare le procedure adottate durante la creazione di «Chiaroscuro» per organizzare la classe e la gestione del lavoro di gruppo.

*L'apprendimento nasce dalla collaborazione con i compagni attraverso il lavoro di gruppo, all'insegnante è affidato il compito fondamentale di organizzare il gruppo e ovviamente tutto quanto attiene alla progettazione dell'attività didattica caratterizzata prevalentemente da un approccio basato sul problem solving. [...] Il lavoro cooperativo è basato sul rispetto reciproco dei membri del gruppo, sulla consapevolezza che il gruppo si basa sulle parti di lavoro affidate a ogni membro del gruppo e quindi ognuno è vincolato agli altri da un rapporto di interdipendenza. Da qui deriva la necessità di sviluppare e affermare la responsabilità individuale, premessa indispensabile per la crescita di individui critici e autonomi, consapevoli e responsabili del proprio percorso di apprendimento. L'apprendimento e l'insegnamento attraverso la collaborazione tra pari diventa lo strumento principale di lavoro e anche l'insegnante si trova spesso a operare in condizioni in cui deve collaborare con i gruppi senza poter riportare la modalità di insegnamento al modello ex cathedra (Mezzadri 2001: 13)*

Di seguito suddivideremo la discussione in sezioni che ci permetteranno di descrivere elementi fondanti e attori nell'esperienza di «Chiaroscuro», le problematiche incontrate durante il percorso e alcune istanze rimaste ancora aperte e che perciò incoraggiano a raffronti con iniziative simili a quella testimoniata da questo contributo.

Parleremo del perché abbiamo selezionato il giornale online fra i tipi di *Project Work* possibile, del profilo di studente a cui si è rivolto il progetto, del software utilizzato per la creazione del giornale, dei tipi di testi prodotti e della scelta del bilinguismo (italiano e inglese). Inoltre il tema del genere risulta trasversale e tangente ad alcuni punti della discussione, a partire da quanto l'essere donna determini differenti prospettive, aspettative e risultati dello *Study Abroad*, dalla quantità e qualità diversa dell'utilizzo di Internet e delle TIC da parte delle studentesse rispetto agli studenti del nostro Istituto, della competenza d'uso che

si è rivelata un elemento determinante nella gestione delle attività da parte delle docenti e delle studentesse, evidenziando che le prime, *digital immigrants*, hanno potuto trarre vantaggio dal maggior grado di familiarità e flessibilità nei confronti delle tecnologie informatiche delle seconde, *digital natives*.

## 2 IL PROGETTO "CHIAROSCURO"

Per far conoscere l'iniziativa alle studentesse dell'Istituto abbiamo iniziato con la fondazione del collettivo che avrebbe lavorato in orario alternativo alla programmazione dei corsi ordinari di italiano. Abbiamo usato e-mail e volantini esposti nelle bacheche degli spazi appositi riservati alle informazioni per docenti e studenti negli edifici dell'Istituto. Abbiamo coinvolto i docenti dei corsi di Lingua italiana, di Letteratura e di Comunicazione perché invitassero gli studenti a inviarci contributi in italiano e inglese.

Nei laboratori settimanali di tre ore si è formato un collettivo che ha scelto il nome della pubblicazione online, le sezioni e i materiali (testuali e multimediali) che avrebbero fatto parte del primo numero. La cura delle sezioni (rubriche) del giornale è stata assegnata a una o più allieve; il collettivo ha stabilito insieme i criteri di accettazione delle proposte e le procedure di revisione dei contributi, le scadenze per la consegna dei lavori e la loro rielaborazione. Il carico di responsabilità all'interno del gruppo è stato ripartito in modo ragionevole e nel rispetto del tempo che ognuna delle partecipanti poteva dedicare alla scrittura individuale e in collaborazione. Ogni studentessa ha potuto scegliere di essere autrice, revisore, curatrice di una rubrica, o di assumere più di un ruolo all'interno del giornale. Le docenti che hanno coordinato il progetto hanno agito da *tutor* (esperta dei contenuti, soprattutto quelli in italiano) e *mentor* (esperta di strategie didattiche). Secondo le definizioni di Garelli (Garelli, Betti 2010: 32) il *tutor*, nella funzione di istruttore «lavora soprattutto sui contenuti, preparando materiali strutturati, che gli studenti consultano, svolgendo i compiti loro assegnati [...]. Tali materiali possono consistere in pagine Web o di qualunque altro

tipo». Come facilitatore organizza il lavoro dei singoli e del gruppo e la sua azione didattica confluisce in quella di *mentor*, ovvero «moderatore-animatore», con il compito di edificare (*scaffolding*) il lavoro del gruppo e monitorare eventuali problemi informatici, creando «una vera e propria comunità che opera con modalità collaborative. Il suo ruolo non è fisso, ma dipende strettamente dall'importanza assegnata ai processi collaborativi e all'interazione» (Garelli, Betti 2010: 32).

Lo strumento prescelto per la creazione del giornale è *OJS* (*Open Journal System*), un software *open source* per la gestione di pubblicazioni elettroniche, sviluppato in Canada da Public Knowledge Project<sup>3</sup>. Una delle docenti coinvolte in «Chiaroscuro» aveva in precedenza già lavorato con questo strumento e ne conosceva le potenzialità.

Tanto il processo che il prodotto della scrittura sono stati oggetto delle attività del collettivo in modalità integrata: alcune fasi sono state svolte in aula, altre online, attraverso vari strumenti: e-mail, interazione studente-studente, docente-studenti, allestibili attraverso il software per discutere, correggere, modificare i materiali. Progettazione e pianificazione dei testi sono stati momenti perlopiù condivisi attraverso attività di laboratorio, dove le docenti e le studentesse hanno discusso insieme *input* di varia natura (testi, filmati, foto, *field trip*, riflessioni emerse dai corsi seguiti durante il semestre). Stesura e trascrizione degli articoli sono state svolte individualmente dalle alunne e poi sottoposte alla revisione online per il controllo di forma e contenuto, che hanno permesso a revisori e curatrici di intervenire con consigli e suggerimenti prima di arrivare al formato definitivo del contributo accettato e pubblicato sul numero primo di «Chiaroscuro».

<sup>3</sup> Cfr. <http://pkp.sfu.ca/ojs/>. Per le caratteristiche di *OJS* e le applicazioni definite dai livelli di autorizzazione (utente generico, sottoscrittore, autore, revisore, curatore, editore), si rimanda alla scheda tecnica in fondo al paragrafo.

Alla sua prima edizione i contenuti organizzati in rubriche apparivano come segue:

- *Articoli/Articles*: una miscellanea di testi vari per genere e prospettiva;
- *Moda e Arte/Fashion and Art*: foto caricate dalle studentesse di arte che riproducevano una selezione di opere da loro prodotte durante il semestre;
- *Vita quotidiana/Everyday Life in Italy*: articoli adattati da elaborati prodotti nei corsi di lingua e cultura;
- *Poesia/Poetry*: versi composti durante i viaggi in Italia ed Europa;
- *Scrittura di viaggio/Women's Travelers*: materiali (fra cui pagine di diario e blog) che documentano identità in transizione e testi il cui argomento è il viaggio al femminile.

Nella pagina di presentazione del giornale le autrici e editrici dichiarano quanto segue.

*«Chiaroscuro» rappresenta le sfumature della vita, i momenti di felicità e tristezza, di oscurità e di luce, combinati talvolta insieme, e talvolta distinti. Speriamo che questo giornale permetta alle giovani donne di questo istituto di abbandonare le loro inibizioni, di valorizzare il fatto che la luce getta sempre delle ombre, e di abbracciare lo spirito dell'avventura. Sappiamo che i momenti chiari possono convivere con i momenti scuri nella esperienza di Study Abroad, per questo il giornale è nato dal desiderio di creare uno spazio aperto a tutte le ragazze della Lorenzo de' Medici per esprimere le complessità e le contraddizioni delle rappresentazioni di genere, generi letterari e viaggi.*

### 3 IL PERCHÉ UN GIORNALE ONLINE CON STUDENTESSE STATUNITENSI

In qualità di insegnanti e responsabili di programmi di studio universitari in Italia e negli Stati Uniti, stavamo da tempo cercando di creare un collettivo di scrittura femminile, nell'intento di valorizzare il fatto che la grande maggioranza di coloro che partecipa a un semestre di studio presso l'Istituto Lorenzo de' Medici è donna.

La presenza dell'80% di studentesse nel Programma rappresenta un dato ineludibile che investe vari livelli della sua organizzazione: in primo luogo la logistica (la sistemazione in alloggi e l'offerta di servizi), in secondo luogo la gestione dei corsi, perché in una classe composta in tutto o in maggioranza da ragazze si innescano dinamiche relazionali fra i membri del gruppo che differiscono da quelle reperibili in classi dove anche i ragazzi sono presenti. Un terzo aspetto investe la didattica nell'interazione fra docenti (spesso donne) e apprendenti, nella selezione dei temi (di cultura e di lingua) e degli stili di apprendimento che spesso riflettono attitudini e modelli cognitivi tipici di chi predilige lo studio delle arti, della letteratura, delle scienze sociali, della moda e dell'architettura di interni, le materie curriculari offerte a Lorenzo de' Medici insieme allo studio dell'italiano e che attraggono gli studenti in Italia.

La riflessione prodotta in occasione dei seminari di formazione e aggiornamento organizzati dal Dipartimento di italiano ha più volte ribadito che il corso di lingua è il luogo dove emergono più spesso le difficoltà di adattamento, il senso di disorientamento culturale e le tensioni emotive degli studenti che si trovano ad affrontare valori e abitudini diversi da quelle del paese di origine. La lingua è lo strumento per comunicare nel nuovo ambiente, ma è anche lo spazio mentale che dà forma ad ansie e frustrazioni quotidiane nel contatto con la cultura ospite. È la prima «barriera» che bisogna attrezzarsi a superare in un paese straniero. Il dono di guardare al mondo con occhi diversi è ciò che si spera di ricevere nel trasferirsi all'estero per un periodo di studi, così da espandere la propria *comfort zone* formandosi come cittadini del mondo e aumentando la propria competitività sul mercato del lavoro. Ma reclamare consapevolmente questo progetto di vita non esclude che si opponga resistenza all'ambiente, alle convenzioni e ai codici culturali «altri» che si incontrano durante il soggiorno nel paese ospite.

Nella classe di italiano L2 trovano spesso sfogo l'ansia e la rabbia degli studenti che denunciano l'oscurità delle regole della grammatica insieme al senso di spaesamento di fronte ai comportamenti e alle abitudini sociali degli

italiani. La comunicazione verbale e non verbale in Italia esige uno sforzo di comprensione e una capacità di decentramento che possono essere al di sopra della volontà di molti studenti. Le studentesse statunitensi, in particolare, notano fino a che punto il modello di riferimento per i rapporti fra donne e uomini che conoscono può essere messo in discussione nel nostro Paese.

Alcune di loro arrivano credendo di essersi ben preparate alle differenze culturali e aver neutralizzato molti stereotipi, dopo aver frequentato corsi di comunicazione interculturale, visto film e letto articoli, e qualche volta ascoltato i preziosi consigli di colleghi e amici che hanno prima di loro trascorso un periodo di studio in Italia. Nonostante l'impegno speso attivamente per conoscere gli aspetti sociali che più interessano del nostro Paese (sicurezza, abitudini di aggregazione giovanile, divergenti comportamenti), la vita quotidiana e i viaggi che le ragazze intraprendono da sole durante lo *Study Abroad* le mettono davanti alla necessità di riconcettualizzare i modelli di appartenenza di genere. Un'operazione che induce al decentramento culturale e contribuisce all'evoluzione dell'identità personale.

La definizione del profilo di apprendente a cui si è rivolta la nostra iniziativa è ancora in costruzione, tuttavia ci viene in aiuto la letteratura afferente a diversi campi di studio: la didattica dell'italiano L2, i rapporti di enti di ricerca economica e sociale che studiano il fenomeno dell'immigrazione a scopo di studio nel nostro Paese, le analisi di coloro che lavorano all'interno di programmi affiliati a università e *college* nordamericani in Italia.

Dallo studio pubblicato dall'IRPET nel 2013 (Borgioli *et al.* 2013) su incarico dell'Association of American College and University Programs in Italy (AACUPI) apprendiamo che il 65% degli studenti nordamericani presenti nei programmi di studio in Italia sono donne di etnia bianca e livello *undergraduate* (fascia di età media fra i 18 e i 22 anni). Le specialità di studio più rappresentate sono l'ambito sociale, economico e umanistico; più bassa la percentuale per le discipline artistiche e ancora inferiore quella delle lingue straniere (solo 5,6%), che negli ultimi anni ha subito un'indubbia diminuzione.

Per quanto riguarda le motivazioni che spingono gli studenti a eleggere l'Italia fra le destinazioni di studio all'estero viene confermata l'attrattività esercitata dal patrimonio storico-culturale italiano, l'immagine percepita del nostro Paese e dello stile di vita italiano che avvicinano di molto lo *Study Abroad* al fenomeno del turismo esperienziale (Borgioli *et al.* 2013).

Ai dati IRPET, che ci aiutano a definire il profilo degli studenti nordamericani del nostro Istituto, aggiungiamo un'informazione: negli Stati Uniti la preponderanza di donne che partecipano ai programmi di studio di oltremare ha una radice storica, perché l'esperienza iniziò a essere promossa più di un secolo fa allo scopo di perfezionare l'educazione delle figlie di famiglie agiate. Oggi molte ragazze sono incoraggiate dalle famiglie a vivere all'estero quando ancora sono studentesse universitarie e quindi inserite in un quadro che garantisce maggiore sicurezza e controllo del viaggio indipendente. Le ragazze dichiarano di voler viaggiare mentre sono ancora al *college*, perché credono che le possibilità di farlo diminuiranno con l'arrivo di un lavoro stabile e degli impegni familiari.

Nel cercare di collocare gli studenti angloamericani nella tradizione didattica dell'insegnamento dell'italiano L2, dobbiamo dar conto di alcune peculiarità che li distinguono dagli apprendenti in mobilità europea Erasmus. Questi ultimi imparano l'italiano per poter seguire corsi universitari negli atenei italiani, per comunicare con colleghi, amministratori e docenti, e intrattenere relazioni necessarie durante il periodo di soggiorno nel paese (con proprietari di appartamento, funzionari di uffici pubblici e privati, coetanei e colleghi italiani, negozianti ecc.). Agli studenti universitari statunitensi dei programmi *Italian Study Abroad* è richiesto di seguire un corso di italiano perché obbligatorio insieme agli altri corsi (di norma da 3 a 4) di cultura varia impartiti in lingua inglese, che sono più o meno inerenti all'indirizzo di studi che stanno completando nella propria *home institution*. «Lo studente statunitense in Italia studia l'italiano perché è previsto nel programma e perché può (e non deve) servirsene per muoversi nella città, viaggiare, conoscere gente» (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 48).

Sono in gioco qui differenze sostanziali nella motivazione intrinseca ed estrinseca per i due gruppi di studenti universitari, le quali spiegano i livelli dissimili non soltanto di efficacia e competenza raggiunta nella comunicazione in italiano L2, ma anche dell'impegno profuso e dell'attitudine al superamento delle difficoltà che si incontrano quando si studia una lingua straniera. Come sottolineano Merli e Quercioli (2003) gli effetti di appartenere a un gruppo monolingue e monoculturale sono inscindibili nel caso degli studenti statunitensi. Durante il soggiorno in Italia quasi tutti preferiscono alloggiare in appartamenti con i loro connazionali, piuttosto che scegliere di abitare presso una *host family* italiana. L'inglese è lingua dominante nelle istituzioni che li ospitano, nei corsi di cultura che hanno scelto di seguire qui, come pure nei contatti con tutti coloro che gestiscono aspetti pratici ed accademici per la durata del semestre nel nostro Paese. Merli e Quercioli (2003) precisano che le strutture ospitanti peccano di «eccesso di accoglienza», adeguandosi «mimeticamente al modello americano, pronte ad anticipare i bisogni e le richieste, affinché gli studenti non avvertano alcun disagio, possibilmente neanche di ordine culturale, come invece inevitabilmente accade quando ci si accosta a una lingua-cultura diversa da quella madre».

L'esposizione alla lingua viva avviene prevalentemente nelle ore del corso di italiano. Si ripropone una situazione simile all'apprendimento di una lingua straniera: anche se lo studente è immerso nel contesto linguistico e culturale dell'italiano, spesso rinuncia alla straordinaria opportunità degli *input* autentici e della produzione spontanea, perché la cultura da cui proviene valorizza competitività e individualismo che lo scoraggiano dall'esporsi di fronte al gruppo dei pari. Il ruolo egemone che la cultura nordamericana detiene nel mondo, poi, avvalorata la credenza che siano gli altri a doversi sforzare per rendere possibile la comunicazione. Ciò effettivamente avviene in città come Roma e Firenze, nei cui centri storici abituati all'accoglienza dei turisti, gli studenti non devono fare particolari sforzi per trovare qualcuno che parli l'inglese.

L'approccio seguito dal nostro Istituto nell'insegnamento dell'italiano mira a costru-

ire nel discente la competenza comunicativa accanto a quella morfosintattica e lessicale. Si tratta di un approccio che non incontra le attese degli studenti, sicuri che l'apprendimento efficace e obiettivamente misurabile proceda per elementi discreti: *items* lessicali grammaticali organizzati in sezioni facilmente riconoscibili ed esaustive. Il corso di lingua dovrebbe essere un prodotto facilmente consumabile e riutilizzabile, tutt'altro che un momento per approfondire e sistematizzare quegli *input* raccolti nei contesti improvvisati della comunicazione con i nativi.

La riflessione teorica ha posto spesso l'attenzione al nesso lingua-cultura per l'efficacia dell'insegnamento delle lingue straniere: è pur vero che esso può realizzarsi in modi diversi e che prevede «lo sviluppo di competenze diversificate anche se connesse fra loro» (Ciliberti 2012: 125). Il contesto socioculturale infatti fa da sfondo alle forme linguistiche, aiuta a interpretarle e a comprenderle in modo approfondito. Ciliberti sottolinea che i materiali utilizzati nei corsi di lingua sviluppano la competenza sociolinguistica, mentre la competenza socioculturale e metaculturale viene spesso liquidata con la presentazione di alcuni aspetti della civiltà, riconducibili sovente a una visione superficiale se non stereotipata di un popolo e delle sue tradizioni culturali. Se nel percorso di studio si affiancano esperienze di soggiorno nel paese dove si parla la lingua insegnata, la tanto raccomandata immersione completa, ciò non garantisce di per sé che l'apprendente sia in grado di acquisire la lingua e la cultura seconda dal semplice contatto quotidiano. A questo proposito Ciliberti afferma (2012: 121): «Affinché il contatto interculturale possa fungere da stimolo allo sviluppo della competenza nella cultura<sup>2</sup>, il periodo trascorso all'estero deve essere riconcettualizzato come situazione di apprendimento attivo e strutturato, che necessita dello spirito di iniziativa e dell'intelligenza critica dell'apprendente».

Date le premesse delineate, abbiamo tentato di offrire uno spazio per promuovere un approccio «integrato» all'esperienza dello *Study Abroad*, secondo una logica che recuperasse i frammenti di entità apparentemente separate (L1, L2, cultura materna, cultura



seconda, appartenenza di genere, modelli cognitivi di riferimento, urgenza di combinare apprendimento teorico e sul campo, approccio individualistico e competitivo, sforzo collaborativo). In luogo della contrapposizione volevamo indicare le dinamiche del dialogo e della ricomposizione/ridefinizione dell'identità: il collettivo di scrittura «Chiaroscuro» poteva servire a dar voce a luci e ombre di soggetti in transito tra diverse lingue, culture e fasi di consapevolezza. Il giornale online diventava una palestra dove ottenere altre competenze oltre a quelle linguistiche: acquisire consapevolezza ed espandere i confini di sé, sapere tollerare e valorizzare le differenze, sviluppare empatia verso l'altro e senso di responsabilità individuale e sociale (Ciliberti 2012).

Le studentesse che hanno aderito alla proposta provenivano da corsi di lingua italiana differenti, avevano livelli di competenza linguistica non omogenei, non si conoscevano e avevano retroterra culturali e interessi vari. Dimostravano inoltre attitudini dissimili nei confronti delle nuove tecnologie: alcune già tenevano un blog o *foto blog* di viaggio su un *social network*, poche avevano già utilizzato documenti e prodotto materiali digitali (audio e video) per i propri studi, tutte scrivevano e-mail e interagivano con forum e altri strumenti di aggregazione/condivisione in Rete. Qualcuna aveva già partecipato a pubblicazioni mediate da software elettronici (gazzette di classe o di istituto) alla scuola superiore o all'università. Il collettivo che ha gestito la prima edizione del giornale condivideva l'inglese come L1, anche se in seguito sono stati accettati i contributi di studentesse francesi inserite per un semestre del 2011 nel programma Lorenzo de' Medici.

Abbiamo cercato una strategia che favorisse un clima di disponibilità, curiosità e comprensione, nella speranza di far assumere distanza critica dalla identità culturale di provenienza e rendere sopportabili le ambiguità e i dubbi nel confronto con la cultura ospite: non abbiamo perciò imposto alle partecipanti di rinunciare alla loro L1 nella scrittura, abdicando al codice naturale che permetteva l'espressione della complessità dell'esperienza in gioco. È sembrato legittimo trovare all'inglese una collocazione, perché per gli studenti statuni-

tensi esso rappresenta un'ancora di sicurezza: in questo caso non sfidare i limiti espressivi individuali era funzionale al nostro obiettivo pedagogico.

I contributi al giornale, anche quelli prodotti in italiano, non sono stati oggetto di valutazione a fini accademici, poiché erano frutto di un lavoro volontariamente assunto, estraneo alle modalità che governano l'attribuzione dei crediti universitari. Le studentesse hanno dimostrato anche per questo di essere in grado di uscire dalla logica dominante nello *Study Abroad*, che impone di capitalizzare al massimo gli sforzi e i tempi dedicati allo studio, dando valore a un percorso educativo parallelo in una cornice più informale. Non possiamo perciò classificare «Chiaroscuro» quale ambiente mediato dalla tecnologia per sviluppare l'abilità di produzione scritta esclusivamente in L2, ma si è dimostrato un contesto non istituzionale in cui si sono stimulate la costruzione di nuovi saperi culturali e nuove forme di pensiero, al di là del codice linguistico utilizzato.

## 4 STUDENTI ANGLOAMERICANI E UTILIZZO DELLE TECNOLOGIE

Numerose ricerche svolte soprattutto al di fuori dell'Italia suggeriscono nessi significativi fra genere, età, provenienza etnica e sociale degli utenti delle TIC. Ci interessa qui, in particolare, la loro derivazione in campo pedagogico e didattico. Gli individui possiedono caratteristiche che li contraddistinguono anche nell'impiego della Rete, ed esse non scompaiono dietro a uno schermo quando si accede a Internet. A grandi linee, si riconosce che uomini e donne utilizzano la Rete con attitudini, aspettative e intenzioni differenti, anche se con la stessa frequenza.

Alcuni studi relativi a studenti universitari negli Stati Uniti hanno rilevato che i fattori che rendono le ragazze diverse dai loro colleghi maschi nell'uso della tecnologia in questo contesto sono la percezione di efficacia come utenti e lo sfruttamento degli strumenti digitali nella ricerca e nello studio (*gender digital divide*) (Cooper 2006; Jones *et al.* 2009). L'ansia di molte studentesse nel manipolare la tecnologia sembra sia legata a un tipo di socializzazione che dà risalto alla presunta pe-

ria o naturale predisposizione dei maschi in compiti che hanno a che fare con l'intelligenza logica e spaziale. La costruzione di modelli sociali e di genere ha luogo oltre che nella famiglia anche nella scuola ed è quindi necessario promuovere un curriculum che disinneschi questi stereotipi, anche ridisegnando i compiti in discipline non specifiche, per offrire esperienze educative gratificanti e diminuire lo stress che può generarsi ogni qualvolta l'apprendimento è mediato da un computer.

Con l'esperimento di scrittura digitale di «Chiaroscuro» abbiamo voluto allestire un ambiente educativo informale dove l'esercizio di certe abilità e competenze linguistiche e interculturali avvenisse all'interno di una comunità di sole donne per cancellare gli svantaggi della potenziale competitività derivante dalla presenza di colleghi maschi. Tutto ciò non nella logica della segregazione, ma nell'intento di abbassare il filtro affettivo e costruire un clima rilassato in cui le ragazze si riconoscessero, oltre ogni confronto, utenti esperte ed efficaci, in grado di imparare divertendosi con la tecnologia. Le *impasse* incontrate in qualche occasione con particolari applicazioni del software hanno reso evidente la maggiore dimestichezza e flessibilità delle giovani alunne a paragone delle docenti, generando uno scambio di ruoli assai vantaggioso sul piano delle dinamiche della relazione di insegnamento-apprendimento.

## 5 I TESTI

Abbiamo scelto di sviluppare la produzione scritta, supportata dalle attività più interazionali nelle ore dedicate al laboratorio per la pianificazione e revisione dei testi. Nel primo numero di «Chiaroscuro» sono confluiti testi creativi, narrazioni, descrizioni, relazioni accademiche.

Genere testuale emergente dal laboratorio di «Chiaroscuro» è stato la biografia, proprio in ragione della trasversalità di questo tipo di scrittura rispetto ai percorsi di studio e agli interessi delle studentesse inserite nel programma *Study Abroad* dell'istituto Lorenzo de' Medici. La scrittura in quanto narrazione di sé, delle proprie radici familiari e etniche,

è riconosciuta quale strumento potente dalla pedagogia multiculturale (Demetrio, Favaro 1992); il racconto autobiografico, di esperienze vissute in prima persona e la riflessione immediata o a distanza sulle medesime esperienze documenta l'evolversi di soggettività in movimento. L'autobiografia è stata una delle forme di scrittura preferite dalle donne, in cui due percorsi paralleli hanno trovato convergenza: l'esplorazione della propria identità e l'invenzione di un discorso alternativo a quello maschile che le descriveva e le imprigionava secondo i ruoli attribuiti loro dalla società patriarcale. Le autobiografie femminili hanno trasformato il canone maschile, strutturato intorno alla narrazione di un'identità unica e coerente, separata dagli altri, alla solitaria ricerca di senso, mediata attraverso il discorso razionale. Le sensazioni e le esperienze delle donne si rivelano invece in testi nei quali il senso di sé si origina dalla rete di relazioni con gli altri, in quanto madri, figlie, mogli, sorelle, amiche. Il linguaggio impiegato dalle donne non è fondato esclusivamente sulla razionalità, contiene e accoglie emozioni e sensazioni: il corpo prima della mente diventa veicolo e tema della scrittura.

Attraverso alcuni estratti dagli articoli di «Chiaroscuro» cercheremo di individuare le caratteristiche specifiche della narrazione di sé al femminile appena indicate. Per esempio, Brittany Bartoli ha contribuito con tre estratti in inglese dal suo blog personale, nei quali ha descritto le impressioni che hanno caratterizzato i momenti del suo viaggio in Italia<sup>4</sup>, usando metafore come «salto nel vuoto», «montagne russe» per le emozioni che accompagnano la fase prima della partenza, «avventura» e «traguardo» per le situazioni vissute durante il soggiorno e «bolla di vetro» per l'isolamento che si preannuncia a chi deve tornare a casa e sa di dover affrontare le fatiche dello *shock* culturale al contrario. Metafore, queste, che scandiscono il processo di adattamento, secondo quanto descritto in prospettiva analitica da Ambrosi Zaiontz e Fungi (2012), in una ricerca impostata sulla Scala di Sensibilità Interculturale (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) di Milton Bennett:

<sup>4</sup> Cfr. *The Giant's Leap*, <http://chiaroscuro.ldminstitute.com/index.php/CHIAROSCURO>

La sensibilità interculturale si sviluppa in una progressione da stadi etnocentrici a stadi etno-relativi, ciascuno connesso a modalità differenti di gestione dello stress legato al cambiamento. Muoversi lungo la scala comporta aspetti di perdita e di parallela acquisizione di elementi nuovi dell'esperienza attraverso step (passaggi, stadi) denominati «Separazione», «Assimilazione» e «Integrazione», in un mosaico dinamico di vissuti che comprendono stress e disagio, stimolazione verso un processo di crescita e accettazione della nuova condizione. (Ambrosi Zaiontz, Fungi 2012: 24).

Natalia Bogatschow<sup>5</sup> racconta che prendere parte a una cena con una famiglia italiana, iniziando dalla preparazione e cottura del pasto per finire alla sua consumazione, è un'esperienza irripetibile e irrinunciabile per chi voglia davvero capire il modo di vivere e di comunicare degli italiani.

*Secondo me l'arte del «pasto italiano» è qualcosa da provare. Non è possibile imparare senza mangiare con gli italiani.*

*Al meglio il pasto italiano dovrebbe essere rumoroso e confuso, con tutti che parlano nello stesso momento. I piatti sono dappertutto con i bicchieri, acqua, vino, pane e cibo dove tutto è a portata di mano. Penso che il pasto italiano sia un pasto con il cuore. Senza cuore, il pasto è solo cibo.*

*Nell'inverno risotto, lenticchie, spinaci. In primavera asparagi, carciofi, zucchini e pomodori. E sempre, sempre, la pasta, lunga o corta, schiacciata, vino, acqua frizzante e naturale, e olio d'oliva. Tanta gente in una cucina già troppo piccola per due persone, ma con quattro fa qualche differenza? Che casino! Aiuto a tagliare le verdure. «Natalie! Il misurino!»*

*«"Misurino"? Che cos'è? Dov'è?»*

*«Là, sulla lavastoviglie. È trasparente.»*

*«Questo?» «No.» «Questo?» «No. Vicino al piatto bianco», continua.*

*Ho imparato a cucinare i peperoni ripieni mentre tagliavo la schiacciata. Ho ballato attorno a due persone: «Gira! Gira il pentolino, Natalie, gira, gira!»». E finalmente i piatti arrivano insieme, uno dopo l'altro. Tutti siedono e si mettono i*

*tovaglioli nelle camicie e cominciano a mangiare la pasta con la salsa di pomodoro e sono contenti.*

*Ecco il pasto italiano: quell'atmosfera in cui tutti mangiano insieme. Non è importante se qualche volta ho messo il primo e il secondo insieme nel mio piatto accidentalmente, o se mangio molto lentamente. È importante «Mangia, mangia, Natalie! Ancora! Mangia!».*

*Mangiare all'italiana è mangiare con il cuore.*

L'esperienza avviene in una cornice di «imparare facendo»: Natalia si trova immersa nello scenario caotico, ma socialmente stimolante di una cucina italiana. I personaggi anonimi di questa «commedia» sono le donne italiane che insegnano a Natalia ad affettare le verdure, a mettere la massima cura nelle fasi di preparazione di un piatto e a rispettare i tempi e l'ordine delle portate di un pasto. Tutto si fa coralmemente, ma secondo l'ordine stabilito, come in uno spettacolo ben fatto di una compagnia teatrale affiatata: il risultato è il prodotto della collaborazione di tutti e il suo momento culminante è stare seduti intorno alla tavola a gustare la cena, con spirito di amicizia e rilassata convivialità. La conoscenza si trasmette grazie alla mediazione del gruppo di donne più esperte; le sensazioni fisiche (rumori, sapori, odori e vicinanza dei corpi nello spazio) si fissano nella memoria di Natalia e l'aiutano a rivivere quelle conoscenze sia linguistiche che culturali.

Il cibo e la tradizione gastronomica italiana sono ancora i temi del secondo articolo di Brittany Bartoli<sup>6</sup>, che ripercorre la storia della propria famiglia italo-americana. L'autrice stabilisce una corrispondenza fra gli adattamenti subiti dalle ricette trasmesse dalla nonna italiana con le trasformazioni necessarie alle identità dei membri della sua famiglia che si erano trasferiti negli Stati Uniti. Il recupero della memoria di questa integrazione culturale si dipana attraverso il ricordo del repertorio di ricette passate da una generazione all'altra per via femminile (nonne e zie italiane). L'autenticità reclamata nei menù della pizzeria di famiglia ha una radice nell'incontro delle due

<sup>5</sup> Cfr. Il pasto italiano, <http://chiaroscuro.ldminstitute.com/index.php/CHIAROSCURO>.

<sup>6</sup> Cfr. *The Italian-American Cuisine: Bridging the Gap Between the Traditional and the Modern*, <http://chiaroscuro.ldminstitute.com/index.php/CHIAROSCURO>.

tradizioni, italiana e americana, che Brittany ha intenzione di arricchire grazie ai nuovi saperi assimilati durante il soggiorno in Italia.

La memoria individuale e collettiva (etica e di genere) trova in alcuni contesti una dimensione più sociale e la studentessa/viaggiatrice conquista un livello ulteriore di consapevolezza esistenziale e maturità personale. Le giovani donne del collettivo hanno ridisegnato passo dopo passo la propria identità, grazie a incontri importanti, relazioni e amicizie costruite durante il soggiorno all'estero. Charlotte De la Boulaye e Florence Roumier<sup>7</sup>, due ragazze francesi, hanno raccontato dell'esperienza di volontariato presso un centro di accoglienza fiorentino inserita nel corso di lingua e cultura italiana secondo il modello *service learning* attivo all'Istituto Lorenzo de' Medici da diversi semestri. La «Casa di San Michele» di Firenze custodisce il volto nascosto di una città rinomata soprattutto perché meta di turismo d'arte: qui si trovano infatti donne italiane e immigrate dai paesi africani o dell'Est europeo in cerca di ricovero e aiuto economico per sé e i propri figli.

*Incontriamo qui tante persone, tante vite differenti, tanti destini diversi... Mamme e bambini possono stare nella casa un anno; spesso vogliono andare via più presto perché significa che hanno trovato un altro posto per vivere, un posto per loro, o un lavoro, una scuola... Vengono dall'Italia, dalla Romania, dalla Serbia, dal Marocco, dalla Somalia... Parlano tutte due lingue almeno, l'italiano e la lingua del loro paese. Ragazze madri, madri sole o madri in difficoltà, la casa accoglie tutte le donne che hanno bisogno di un letto, di una presenza attenta. Arrivano con i loro problemi personali, la loro cultura e religione, le loro abitudini e maniera di pensare. Non è sempre facile. Ognuno vuole vivere come viveva prima nel proprio paese. Allora si deve spiegare a tutte come funziona la casa d'accoglienza: qui rispetto, comprensione e tolleranza sono le parole chiave. Sulle pareti ci sono dei testi che parlano di questo, della necessità di fare delle concessioni per vivere nella pace e la gioia<sup>8</sup>.*

Le donne mostrano le ferite causate dalla migrazione, dall'abbandono forzato di una lingua e di una cultura conosciuta per entrare in un ambiente estraneo e spesso ostile. Prima di diventare un guadagno, per i benefici offerti dalle opportunità di un nuovo inizio, il viaggio di immigrazione manifesta una perdita. Nelle donne immigrate della «Casa», Florence e Charlotte riconoscono le emozioni di nostalgia e riluttanza al cambiamento, che la condizione di indigenza e isolamento possono trasformare in chiusura, rifiuto, paura e rabbia, atteggiamenti insormontabili in certe circostanze anche per le operatrici sociali.

*Il nostro primo incontro con le donne e i loro bambini non è stato facilissimo. Per essere accettate abbiamo dovuto prima essere in un certo senso adottate da loro. La situazione era diversa per ogni donna. Alcune ci hanno parlato immediatamente, erano contente di parlare con delle francesi, di parlare di Parigi, delle nostre vite rispettive. Alcune ci guardavano con sospetto: era difficile da accettare per noi. A partire da questo momento abbiamo deciso di fare di tutto per cambiare questo sguardo in uno sguardo d'amicizia vera. Purtroppo è vero che non siamo riuscite con tutte<sup>9</sup>.*

Florence e Charlotte spiegano che il processo di adozione/accoglienza è stato capovolto: prima di accettare che qualcuno si occupasse di loro le donne immigrate hanno dovuto interessarsi dell'altra, in uno scambio dei ruoli di cura possibile solo nelle relazioni femminili. Grazie a questo Florence e Charlotte hanno costruito un legame solidale con le ospiti della Casa, dopo che hanno ravvisato in loro la medesima condizione di spaesamento e rinuncia sofferta da «viaggiatrici» e straniere. Ognuna ha narrato la sua storia, insegnando alle altre l'arte di cambiarsi, nonostante le ferite e le privazioni. Nella Casa, luogo in cui si sono intrecciate narrazioni di pellegrinaggi dei corpi e delle anime, le giovani francesi sono diventate capaci, grazie all'empatia, di costruire un'identità più complessa, arricchita dall'incontro con la diversità e da un pensiero nuovo di appartenenza: «Qui, abbiamo imparato la defi-

<sup>7</sup> Cfr. Un'esperienza a Firenze. <http://chiaroscuro.ldminstitute.com/index.php/CHIAROSCURO>.

<sup>8</sup> Cfr. nota 6.

<sup>9</sup> Cfr. nota 6.

nizione di due parole: «solidarietà» e «dono». Grazie a queste testimonianze, abbiamo avuto delle lezioni di coraggio, di volontà, di forza...».

## 5 CONCLUSIONI

Ci rendiamo conto che il progetto qui descritto non può valere da esempio paradigmatico di uso delle tecnologie nella didattica dell'italiano L2: non si tratta di apprendimento a distanza, né di utilizzo di Internet per la realizzazione di una piattaforma *e-learning* o di software didattici, né tantomeno della progettazione di materiali online di supporto a quelli esistenti. Ci auspichiamo che possa rappresentare comunque un esempio interessante di utilizzazione di strumenti tecnologicamente evoluti in un contesto più spontaneo dell'aula tradizionale, che può liberare potenziali importanti per costruire nuovi saperi: «Creatività, capacità di indagine, capacità di apprendere nella relazione con gli altri, capacità di rapportarsi alla complessità» (Ciliberti 2012: 152).

Se per gli studenti statunitensi nei programmi *Study Abroad* in Italia è necessario implementare una didattica che porti al centro della lezione la vita fuori dal corso di italiano, una buona pratica non può prescindere dallo sforzo di aumentare la permeabilità fra l'esperienza di studio (anche della lingua) e la loro esperienza esistenziale. Le narrazioni prodotte dal collettivo di scrittura di «Chiaroscuro» ci restituiscono un mosaico di vite in transizione. Viaggiando e immergendosi nella lingua e nella cultura del nostro e di altri paesi, le studentesse dello *Study Abroad* hanno avuto la possibilità di avvantaggiarsi della condizione di ubiquità offerta dagli spostamenti reali o virtuali, a cui anche lo sviluppo delle nuove tecnologie ha contribuito per la generazione di nativi digitali a cui appartengono.

Pertanto, siamo convinte che lo sforzo di promuovere la riflessione metaculturale e l'apprendimento cooperativo attraverso la

pubblicazione di un giornale online possa far convergere diversi bisogni che caratterizzano la tipologia di studenti in strutture simili a quelle del nostro istituto. Nel proseguire il progetto nei semestri successivi abbiamo tentato di rimuovere quegli ostacoli di tipo psicologico che inibiscono le studentesse a produrre un maggior numero di testi in lingua italiana. Abbiamo infatti appurato, per esempio, che la produzione scritta in italiano non risulta necessariamente un'attività meno gravosa anche laddove sia proposta in ambienti di *computer assisted language learning*. «Postare» un articolo scritto in italiano su uno strumento che lo rende visibile ai propri pari e a un pubblico potenzialmente vasto, inibisce le autrici ed è fonte di preoccupazione e ansia. La risposta pedagogica è che si rende necessario strutturare con attenzione in futuro le varie fasi della scrittura in ambiente digitale: certi compiti di pianificazione e stesura hanno bisogno di *feedback* più accurato da parte del docente, forse dedicando uno spazio all'interno del giornale dove le bozze siano visibili solo dall'insegnante, che dialoga con i singoli discenti per guidarli nelle fasi di riscrittura finché non si raggiunge un risultato che li renda disponibili alla revisione fra pari.

Ci auguriamo inoltre che i docenti ricevano un'adeguata formazione per rendersi capaci di sfruttare al meglio le dotazioni tecnologiche limitate a confronto con le realtà che si trovano oggi in tutti i *campus* statunitensi. Scegliere soluzioni coerenti ed efficaci per ottimizzare l'uso delle TIC nella didattica delle lingue e culture straniere richiede lo sviluppo di un'attrezzatura cognitiva e culturale tanto nei professionisti dell'educazione che negli apprendenti. Non bisogna infine sottovalutare la capacità di saper fare fronte in maniera adeguata alla sfida della rapida metamorfosi degli strumenti digitali. La «classe capovolta» può prestarsi insomma a utile metafora per i mutamenti che si profilano in futuro in settori educativi che continuano ad affidarsi tuttora ad approcci tradizionali.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambrosi Zaiontz, M. C., Fungi, G. 2012. *Perché parlare di transcultura?*. In M. Capovilla, A. Faggi, M. C. Ambrosi Zaiontz (a cura di). *Culture shock? Studenti statunitensi in Italia: una sfida transculturale*. Milano. Franco Angeli.
- Berrett, D. 2012. *How 'Flipping' the Classroom Can Improve the Traditional Lecture*. «The Chronicle of Higher Education». URL: [http://moodle.technion.ac.il/file.php/1928/Announce/How\\_Flipping\\_the\\_Classroom\\_Can\\_Improve\\_the\\_Traditional\\_Lecture.pdf](http://moodle.technion.ac.il/file.php/1928/Announce/How_Flipping_the_Classroom_Can_Improve_the_Traditional_Lecture.pdf) (ultimo accesso: 05.05.2014).
- Borgioli, A., Manuelli, A., Prebys, P. Zarr, J. (a cura di) 2013. *Rapporto IRPET 2013, Educating in Paradise: il valore dei programmi universitari nord americani in Italia - caratteristiche, impatto e prospettive*. Association of American College and University Programs in Italy.
- Ciliberti, A. 2012. *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma. Carocci.
- Cooper, J. 2006. *The Digital Divide: the Special Case of Gender*. «Journal of Computer Assisted Learning». Princeton. Blackwell Publishing, 22: 320-324.
- Copeland, A. P., Lombardi, M. 2011. *In their own Voice: Intercultural Meaning in Everyday Stories*. Boston. The Interchange Institute.
- Demetrio, D., Favaro, G. 1992. *Immigrazione e pedagogia interculturale*. Firenze. La Nuova Italia.
- Diadori, P., Palermo, M. Troncarelli, D. 2009. *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Eletti, V. (a cura di) 2002. *Che cos'è l'e-learning*. Roma. Carocci.
- Fischer, K. 2012. *In Study Abroad, Men Are Hard to Find*. «Chronicle of Higher Education», 24/02/2012, 58 Issue 25: A1-A14.
- Fitzpatrick, M. 2012. *Classroom Lectures Go Digital*. «The New York Times», 24.06.2012.
- Garelli, P., Betti, S. 2010. *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*. Milano. FrancoAngeli.
- Jones, S., Johnson-Yale, C. Millermeier, S., Perez, F. S. 2009. *U.S. College Students' Internet Use: Race, Gender and Digital Divides*. «Journal of Computer-Mediated Communication» (International Communication Association), 14: 244-264.
- Mammone, V. 2014. *La teoria a casa, i compiti in aula. Così si impara nelle classi capovolte*. «La Repubblica», 6.03.2014.
- Maragliano, R. 2010. *Fare rete con la multimedialità*. In E. Jafrancesco (a cura di). *Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico. Atti del XVIII Convegno Nazionale ILSA, Firenze, 27 novembre 2009*. Milano-Firenze. Mondadori Education-Le Monnier/Italiano per stranieri
- Merli, M., Quercioli, F. 2003. *Prospettive nell'insegnamento dell'italiano a discenti angloamericani*. «Bollettino ITALS», giugno 2003. URL: [http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=88&page\\_id=97](http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=88&page_id=97) (ultimo accesso: 21.05.2014).
- Mezzadri, M. 2001. *Internet nella didattica dell'italiano: la frontiera del presente*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Penge, S. 2010. *E-learning dalla pratica alla teoria*. In A. Villarini (a cura di). *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte*
- *Didattiche*. Milano-Firenze. Mondadori Education-Le Monnier/Italiano per stranieri: 5-30.
- Ulivieri, S., Biemmi, I. 2011. *Storie di donne: autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano. Guerini Scientifica.

## Appendice

## 1 CLASSIFICAZIONE DEL SOFTWARE

Titolo	Open Journal System
Anno di creazione	2005
Casa editrice	Public Knowledge Project copyright di SFU Library (Canada), materiali disponibili attraverso licenza GPL or Creative Commons CC-BY ( <a href="http://pkp.sfu.ca/ojs/">http://pkp.sfu.ca/ojs/</a> )
Tipo di programma	Software applicativo nato per la creazione di pubblicazioni online e indicizzazione.
Organizzazione del lavoro	<i>Blended learning.</i>
Destinatari	Studenti e ricercatori in ambito universitario
Obiettivi	Promuovere la riflessione metaculturale a partire dal confronto fra cultura di appartenenza e cultura italiana, produrre tipologie di testi selezionati in L1 e L2, riflessione sulla L2, co-costruzione di testi attraverso discussioni e laboratori di preparazione guidati dai docenti, traduzione.
Multimedialità	Codice scritto, codice iconico.
Utilizzo	Individuale, autoapprendimento, a coppie, a gruppi, plenario.
Operazioni assistite dal software	Installazione e controllo locale. Configurazione di requisiti, rubriche, processo di revisione bozze ecc. Modulo per sottoscrizione e scelta opzioni di accesso. Indicizzazione dei contenuti. Scelta degli editori del tipo di strumenti di lettura in base al contenuto. Notifica via email e possibilità di inserire commenti da parte dei lettori.

*Appendice*

## 2 FASI DI REALIZZAZIONE DEL PROGETTO "CHIAROSCURO"

- Creazione della testata, scelta del titolo e del logo, registrazione dei partecipanti al gruppo di lavoro e attribuzione del codice di accesso.
- Formazione del comitato editoriale: responsabili di sezione, autori, revisori, direttori.
- Scelta dell'argomento di ciascun numero.
- Creazione di sezioni/rubriche e assegnazione di una responsabile.
- Scelta della lingua: italiano/inglese.
- Politica di revisione: revisione fra pari, ogni autore è anche revisore di tutti i contributi sottoposti al comitato editoriale.
- Numero minimo di testi richiesti da ogni autore: un articolo.
- Creazione del testo scritto in formato .doc o altro formato per file multimediali.
- Proposta di articolo sottoposta al responsabile della sezione.
- Funzioni di revisione/correzione del testo scritto di tipo collaborativo.
- Approvazione da parte del responsabile di sezione e de gli editori del testo definitivo, che viene postato nella rubrica prescelta.





# giochiamo con le parole!

a cura di Anthony Mollica, *Brock University, St. Catharines (ON), Canada*

## espansione del lessico con la Ludolinguistica: insegnare i suffissi -aio, -aiolo, -ario, -iere, -ista per mestieri e professioni

di Anthony Mollica, *Brock University,  
St. Catharines (ON), Canada*

Per alcuni la parola «grammatica» non è una parola; è una “parolaccia”. Verbi regolari e irregolari, regole e eccezioni alle regole fanno “fremere” gli studenti. Ma l’apprendimento/insegnamento della grammatica può essere piacevole e motivante se presentato con attività linguistiche divertenti. Ed è quello che noi proponiamo.

Nella preparazione di attività ludiche/linguistiche, il docente dovrebbe tener conto dei seguenti cinque aspetti:

- area linguistica;
- competenza linguistica;
- modalità di valutazione;
- livello di competenza degli apprendenti;
- istruzioni/consegne.

Esaminiamoli con attenzione.

1. *Area linguistica*. Che cosa vuole insegnare il docente: aggettivi, lessico, verbi, modi di dire, cultura, sinonimi, contrari ecc.?

2. *Competenza linguistica*. Quale competenza linguistica si vuole sviluppare? Ascoltare, parlare, leggere o scrivere? Queste competenze hanno subito un'evoluzione nella loro denominazione e adesso si parla di comprensione orale, produzione orale, comprensione scritta e produzione scritta. Le stesse parole in voga («*buzz words*», in inglese), con l'intervento del *Quadro comune europeo di riferimento*, sono poi diventate ricezione orale, produzione orale non interattiva, ricezione scritta, produzione scritta, interazione, mediazione, ma questo non cambia certo il loro significato o il loro ruolo originale.
3. *Modalità di valutazione*. Quale modalità nell'ambito della Ludolinguistica adotta l'insegnante per rendere più "appetitoso" l'insegnamento/apprendimento della grammatica? Cruciverba, *crucipuzzle*, acrostico, mesostico, scelta multipla, abbinamento, domanda e risposta, intruso, rebus, vero o falso.
4. *Livello*. A quale livello sono destinate le attività: A1, A2, B1, B2, C1, C2? Nel mio *Ludolinguistica e Glottodidattica* (Perugia, Guerra Edizioni, 2010) non ho voluto deliberatamente abbinare le applicazioni glottodidattiche ai livelli proposti nel *Quadro comune europeo di riferimento* del Consiglio d'Europa, volendo lasciare al docente la scelta di quelle attività che meglio si addicono al bagaglio linguistico dei discenti.
5. *Istruzioni/Consegne*. Le istruzioni/consegne devono essere chiare, concise, con lessico di alta frequenza affinché lo studente sappia quello che deve fare senza fare ulteriori domande al docente. Ma questo non basta; sarebbe utile inserire nelle istruzioni/consegne, sebbene in modo sintetico, la «regola» e quindi prendere il proverbiale «due piccioni con una fava».

Ecco qui di seguito un esempio.

<b>Area linguistica</b>	Espansione del lessico; i suffissi per mestieri e professioni
<b>Competenza linguistica</b>	Leggere, scrivere
<b>Modalità di valutazione</b>	Cruciverba
<b>Livello</b>	A2, B1
<b>Istruzioni/Consegne</b>	Giuseppe Patota e Francesco De Renzo nel loro <i>Funziona così</i> (Torino, Loescher, 2013) identificano i suffissi <i>-aio, -aiolo, -ario, -iere, -ista</i> per indicare interesse per il termine a cui si riferiscono o chi fa un lavoro. Usa la parola di base e scrivi nel cruciverba il mestiere o la professione.

Ecco una breve esemplificazione sulle parole chiave delle istruzioni/consegne:

- «Giuseppe Patota e Francesco De Renzo»: le consegne identificano gli autori della "regola". Il primo insegna all'Università degli Studi di Siena-Arezzo, il secondo all'Università di Roma «La Sapienza»;
- «*Funziona così*»: identifica la fonte, l'editore e la data di pubblicazione;
- «i suffissi»: indica i vari suffissi. Sono stati omessi per il momento i suffissi in *-aro* («campanaro») e in *-ano* («castellano») per creare un'atmosfera di successo di cui parleremo più avanti;
- «per indicare»: nelle istruzioni si dà la regola (che ne fa parte integrante);
- «parola di base»: la lista delle parole di base che serviranno come stimolo alla risposta da inserire nelle caselle;
- «cruciverba»: identifica l'attività ludica.

È indispensabile che il docente crei un cruciverba che guidi l'apprendente a non commettere errori e ad arrivare facilmente alla soluzione. In questo caso, le parole crociate (*pardon*, le «parole incrociate» come direbbe il grande enigmista/ludolinguista Giuseppe

Aldo Rossi, per scegliere la voce più "corretta"), devono essere costruite in modo tale da creare nel discente, un'atmosfera di successo. Esaminiamo con attenzione questo cruciverba che presenta mestieri e professioni.

## CRUCIVERBA

Giuseppe Patota e Francesco De Renzo nel loro *Funziona così* (Torino, Loescher, 2013) identificano i suffissi *-aio*, *-aiolo*, *-ario*, *-iere*, *-ista* per indicare interesse per il termine a cui

si riferiscono o chi fa un lavoro. Usa la parola di base e scrivi nel cruciverba il mestiere o la professione.

Orizzontali	
3.	proprietà
4.	pizza
6.	fiore
8.	carcere
9.	arte
10.	violino
11.	donna
14.	camion
15.	telefono
16.	libro
17.	dogana
18.	lingua

Verticali	
1.	giardino
2.	benzina
4.	pecora
5.	giornale
7.	auto
12.	biblioteca
13.	latte
14.	camera

The crossword puzzle grid is filled with the following words:

- 1. G
- 2. B
- 3. PROPRIETARIO
- 4. PIZZAIOLO
- 5. G
- 6. FIORAIO
- 7. A
- 8. CARCERIERE
- 9. ARTISTA
- 10. VIOLINISTA
- 11. DONNAIOLO
- 12. B
- 13. L
- 14. CAMIONISTA
- 15. TELEFONISTA
- 16. LIBRAIO
- 17. DOGANIERE
- 18. LINGUISTA

Non sarà certo una sorpresa se abbiamo scelto il cruciverba per questa attività che, secondo noi, è la più appropriata. Infatti, in un sondaggio sui giochi fatto per la tesi di laurea, «La Ludolinguistica in Glottodidattica: una possibile applicazione nella didattica dell'ar-

bërishtja delle comunità della Sila greca», Daniela Meringolo, per la quale ho co-diretto la tesi, ha scoperto che il cruciverba è il più popolare tra i giochi di enigmistica preferiti dai giovani. Esaminiamo più da vicino il cruciverba proposto.

### ORIZZONTALI

3. Lasciamo per il momento la discussione su «proprietario», «pizzaiolo» (4 orizzontale) e «linguista» (18 orizzontale).
6. La «a» e la «o» di «fioraio» incrociano con la «a» del «benzinaio» e la «o» con la prima «o» di «pecoraio».
8. La seconda «r» orizzontale di «carceriere» incrocia con la «r» di «giornalaio».
9. La «t» di «artista» incrocia con la prima «t» di «autista».
10. La «o» e la «s» di «violinista» incrociano rispettivamente con la «o» di «pecoraio» e «s» di «artista».
11. La «l» di «donnaiolo» incrocia con la «l» di «giornalaio».
14. Le due «i» di «camionista» incrociano rispettivamente con la «i» di «giornalaio» e di «bibliotecario»; la «a» finale incrocia con la prima «a» di «lattaio».
15. La «i» e la «a» di «telefonista» incrociano rispettivamente con la «i» di «bibliotecario» e la «a» di «lattaio».
16. La «i» di «libraio» incrocia con la «i» di «cameriere».
17. La «r» di «doganiere» incrocia con la «r» di «cameriere».

Purtroppo, però, restano alcuni problemi:

- «proprietario» (3, orizzontale) potrebbe essere «\*proprietista», «\*proprietiere» (un suffisso di quattro lettere), ma, visto che nelle consegne uno dei suffissi è *-ario*, siamo sicuri che il discente sceglierà la risposta giusta, lo stimolo «proprietà» (la «a» perde l'accento, aggiungendo il suffisso);
- «pizzaiolo» potrebbe creare difficoltà, ma siccome è l'unico prefisso con cinque lettere, la difficoltà viene subito eliminata;

### VERTICALI

1. La «r» di «giardiniera» incrocia con la prima «r» di «carceriere».
2. La «a» di «benzinaio» incrocia con la «a» di «fioraio».
4. Le due «o» di «pecoraio» incrociano con la «o» finale di «fioraio» e la «o» di «violinista».
5. La «r», la «l» e la «i» di «giornalaio» incrociano rispettivamente con «carceriere» «donnaiolo» e «camionista».
7. La «t» e la «s» di «autista» incrociano rispettivamente con la «t» di «artista» e la «s» di «violinista».
12. Le tre «i» di «bibliotecario» incrociano con «camionista», «telefonista» e «linguista».
13. La prima «e» la seconda «a» di «lattaio» incrociano con l'ultima «a» di «camionista» e «telefonista».
14. La prima «i» e la seconda «r» di «cameriere» incrociano rispettivamente con la «i» «libraio» e la «i» di «doganiere».

- «cameriere» potrebbe essere «camerista» («cameriera impiegata al servizio di una nobildonna o di una regina»), «\*camerario» o «cameriere», gli unici suffissi con quattro lettere. Questa difficoltà si presenta solo se il discente risolve prima tutti gli stimoli in verticale, altrimenti le parole orizzontali «telefonista», «libraio» e «doganiere» lo inducono a scegliere la parola di base e il suffisso appropriato.

Tutti questi indizi guidano lo studente all'apprendimento del lessico associato a mestieri e professioni e a scegliere il suffisso appropriato.

Preparare attività ludiche non è facile: è un lavoro creativo e impegnativo. Ma il risultato vale la pena!

Come abbiamo accennato sopra, abbiamo evitato i suffissi *-ano* e *-aro*, di tre lettere, che avrebbero creato confusione con il suffisso *-aio* (anch'esso di tre lettere, citato sopra) e quindi saranno inseriti in attività future. Abbiamo voluto deliberatamente aiutare lo studente ad avere successo e a divertirsi, rinverendo quanto Orazio (65 a.C.-8 a.C.) auspicava nella sua *Ars poetica*:

Omne tulit punctum qui miscuit utile dulci,  
lectorem delectando pariterque monendo.  
(Orazio, *Ars poetica*, versi 343-344)

Colse nel giusto segno chi alternò l'utile al dolce,  
divertendo il lettore e nello stesso tempo istruendolo.  
(Anthony Mollica)

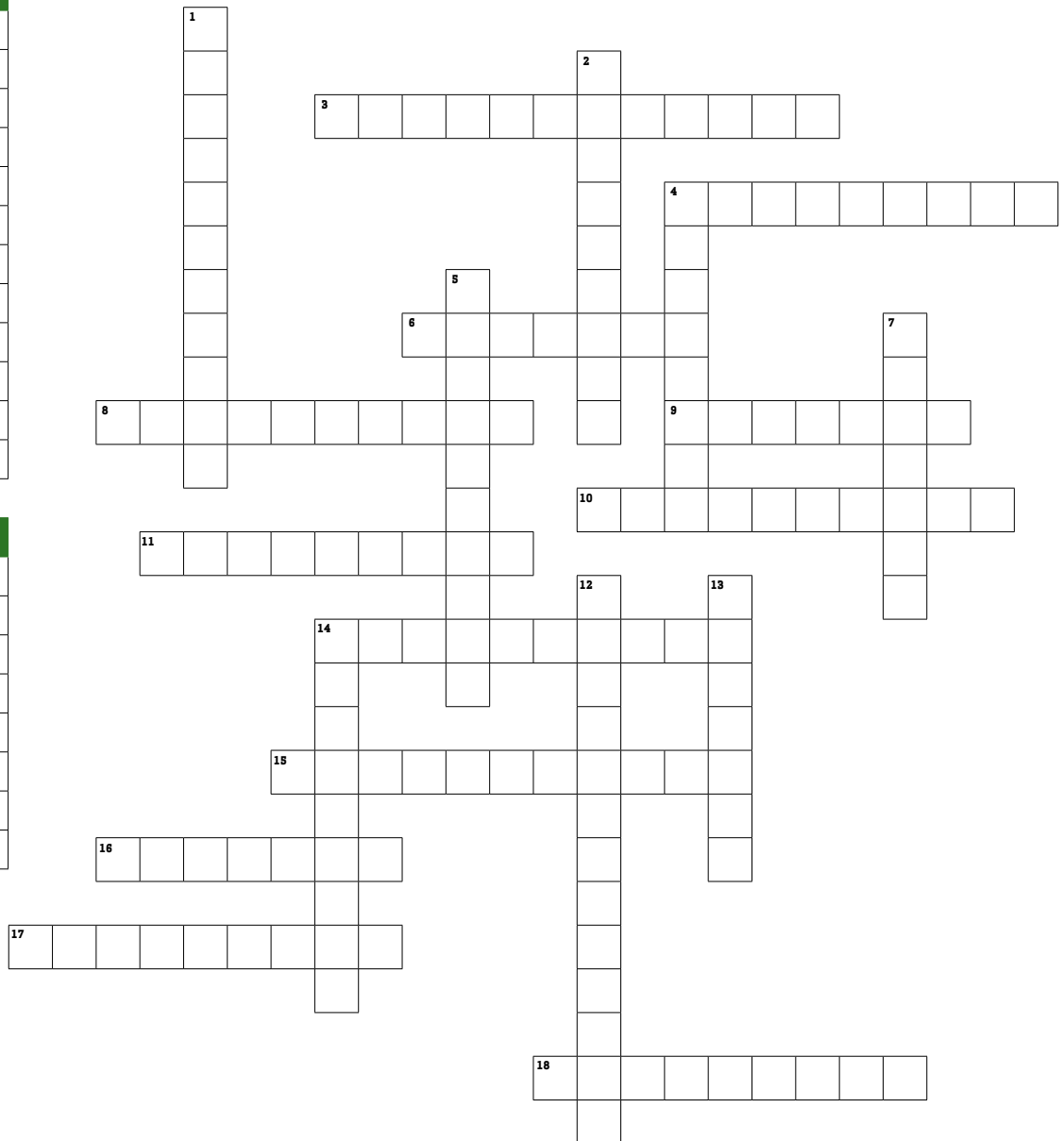
## CRUCIVERBA

Giuseppe Patota e Francesco De Renzo nel loro *Funziona così* (Torino, Loescher, 2013) identificano i suffissi *-aio*, *-aiolo*, *-ario*, *-iere*, *-ista* per indicare interesse per il termine a cui

si riferiscono o chi fa un lavoro. Usa la parola di base e scrivi nel cruciverba il mestiere o la professione.

Orizzontali	
3.	proprietà
4.	pizza
6.	fiore
8.	carcere
9.	arte
10.	violino
11.	donna
14.	camion
15.	telefono
16.	libro
17.	dogana
18.	lingua

Verticali	
1.	giardino
2.	benzina
4.	pecora
5.	giornale
7.	auto
12.	biblioteca
13.	latte
14.	camera





# letti per voi

a cura di Massimo Maggini, *Università per Stranieri di Siena, Presidente ILSA*

## 1 GLOTTODIDATTICA. PER UNA CULTURA DELL'INSEGNAMENTO LINGUISTICO

(Ciliberti 2012)

Ciliberti, con la nuova edizione del *Manuale di glottodidattica*, amplia e aggiorna la prima edizione del 1994. Il nuovo testo mantiene la stessa composizione organizzativa del primo volume: è suddiviso in due parti, una dedicata alle conoscenze teoriche, l'altra alle capacità operative che l'insegnante di L2 deve possedere. Ogni parte è a sua volta suddivisa in capitoli tematici. I contenuti delle due parti, come sottolinea l'autrice, non sono separati, ma in stretta correlazione: il rapporto tra teoria e pratica è di interazione in quanto le conoscenze teoriche offrono all'insegnante di L2 l'apparato analitico e concettuale per riflettere sulla pratica di insegnamento.

Il manuale di glottodidattica è finalizzato alla formazione di base dell'insegnante di L2, al suo aggiornamento sul piano metodologico e didattico.

I capitoli tematici 1 e 2 affrontano i nodi teorici dell'apprendimento della lingua materna e della L2, e i loro aspetti di similarità e di differenziazione. Vengono esaminate le ipotesi teoriche relative all'apprendimento di una L2 in prospettiva psicologica e/o linguistica. Un'analisi attenta viene riservata alle teorie relative all'ordine di acquisizione dell'interlingua e alle ipotesi interazionista e costruttivista in prospettiva sociale e culturale. Il capitolo 3 è dedicato alla dimensione descrittiva della lingua sul piano dei significati referenziale, pragmatico e discorsivo. Vengono trattati lo studio formale della lin-



gua, la sua dimensione pragmatica e i modelli di analisi del discorso. Il capitolo 4 è invece dedicato alla descrizione dei processi comunicativi per esaminare la natura della comunicazione linguistica, i processi sottesi alle abilità linguistiche primarie e integrate. Il capitolo 5, centrato sulla pedagogia linguistica, offre rispetto alla prima edizione un nuovo paragrafo riservato alle problematiche centrali del dibattito glottodidattico attuale. In particolare sono presentate delle nozioni pedagogiche assai importanti nel dibattito europeo: l'educazione plurilingue e il concetto di competenza comunicativa interculturale. Quest'ultimo aspetto viene ulteriormente sviluppato nel capitolo 6, assente nella prima edizione, che affronta le nozioni di «cultura» e «civiltà», il nesso lingua e cultura, l'educazione interculturale come area educativa e le dimensioni della competenza comunicativa interculturale.

Ciliberti ha voluto aggiungere al volume un intero capitolo basato sull'educazione ai nuovi media (Cap. 7). Nel 1994 Internet non era ancora penetrato nel mondo dell'insegnamento linguistico in modo così prorompente come è avvenuto e sta avvenendo nel nuovo secolo. La studiosa analizza le caratteristiche della comunicazione mediata dal computer, le risorse offerte dalle nuove tecnologie, le

modalità di apprendimento attivate dalle tecnologie informatiche, gli usi educativi della telematica, la nozione di «apprendimento cooperativo» favorito dall'uso delle reti telematiche e, infine, quali conoscenze e abilità sono richieste all'insegnante che utilizza le nuove strumentazioni tecnologiche.

La seconda parte, dedicata alle capacità operative (cfr. Capp. 8-13), presenta il capitolo 8, in cui si esaminano i vari aspetti dell'organizzazione di un corso di lingua, dal curriculum al sillabo. Il capitolo 9 analizza lo strumento pedagogico dell'analisi dei bisogni comunicativi dei discenti. Le attività esercitative e la gestione della classe sono i temi del capitolo 10. Il controllo dei processi di apprendimento, il lavoro di riparazione, l'analisi degli errori costituiscono invece gli argomenti del capitolo 11. I capitoli 12 e 13 sono dedicati al tema complesso della valutazione e della verifica formale e a quello della ricreazione in classe. Il manuale è corredato di un glossario dei termini tecnici utilizzati nella trattazione dei vari capitoli e di un esauriente apparato di riferimento bibliografico. In conclusione, si può affermare che il volume di Ciliberti mantiene, a distanza di anni, il carattere di originalità e profondità che raramente si riscontra nella manualistica glottodidattica italiana.

## 2 CONVERGENZE: IPERLIBRO DI ITALIANO PER AFFARI

(Cherubini 2012)

*Convergenze: iperlibro di italiano per affari* (con DVD ROM) offre agli apprendenti d'italiano consapevolezza, conoscenze e strumenti per la comunicazione negli affari e nel lavoro. Il volume sviluppa, sulla base di un solido impianto formale e metodologico, una grande ricchezza di percorsi didattici, sia in classe che in autoapprendimento, per favorire il massimo fattore di crescita linguistica e interculturale. Si presenta sia come *workbook*, sia come *sourcebook* di contenuti CLIL per l'insegnamento veicolare dell'italiano del lavoro e degli affari. Il lavoro di Cherubini si rivolge sia al non-italofono che desidera sviluppare la propria competenza comunicativa settoriale,





sia agli italofoni che desiderano perfezionare e migliorare le proprie capacità comunicative nella lingua e cultura del lavoro e degli affari, del marketing, della pubblicità.

Strutture portanti dell'iperlibro sono il manuale cartaceo e il DVD ROM che l'accompagna, che non sono due entità separate, ma strumenti complementari che si integrano pienamente. *Convergenze* è articolato in sezioni distinte: «Imparare a imparare», finalizzata allo sviluppo e al potenziamento delle intelligenze multiple, «Taccuino», a carattere tematico, basata sulle conoscenze e gli strumenti operativi per la comunicazione nel mondo dell'azienda e del marketing, una dedicata al lavoro e alla ricerca di impiego, «Notebook», che contiene una scheda *Syllabus* per l'insegnante e tante schede grammaticali. Infine, vi è una sezione presente nel DVD ROM, dedicata alle tipologie possibili di corrispondenza commerciale. I materiali del DVD ROM, che rappresentano delle estensioni delle conoscenze e degli strumenti operativi presenti nel manuale cartaceo, sono di formati diversi: testuali, diapositive di *PowerPoint*, materiali audio per lo sviluppo dell'abilità di ascolto, materiali video.

Ogni unità di apprendimento è a carattere modulare e presenta sempre un tema di

base (p. es. «La tracciabilità di filiera»), che viene introdotto dalla scheda «Anticipazione», che ha la funzione di stimolare la motivazione degli apprendenti, richiamando le conoscenze pregresse sull'argomento che si vuole trattare. Segue un testo informativo che segna l'inizio di fasi operative e di riflessioni su conoscenze tematiche e microlinguistiche dell'unità. Il testo informativo si alterna a una ricca tipologia di strumenti: immagini, testi scritti, testi audio e video.

Le tecniche glottodidattiche relative alle attività proposte sono di svariata natura: abbinamenti, completamenti, ricerche su Internet, domande aperte, scelte multiple, parafrasi, attività di *brainstorming*, riordini di parole, riassunti di ciò che si è letto, attività di scrittura mirata, trasformazioni di categorie grammaticali. Ogni unità di apprendimento presenta la sezione «Documenti», che permette di approfondire la riflessione tematica e che completa i puntuali rimandi alla sezione «Cultura» di ogni modulo del DVD ROM. Infine, ogni unità modulare offre nel DVD ROM test di verifica, trascrizioni dei testi audio e video, glossari e chiavi degli esercizi. In conclusione, il lavoro di Cherubini rappresenta sicuramente uno strumento didattico innovativo nel panorama dei materiali di apprendimento dell'italiano L2.

### 3 L'ITALIANO ALL'UNIVERSITÀ. VOLL. 1-2. CORSO DI LINGUA PER STUDENTI STRANIERI A1, A2, B1, B2 (La Grassa 2011; La Grassa, Delitala, Quercioli 2013)

I due volumi suddivisi per competenze linguistiche – A1, A2 il primo, B1, B2 il secondo – sono dedicati ai gruppi di apprendenti stranieri che studiano l'italiano in contesti universitari diversificati. Gli ambiti d'uso dell'italiano proposti corrispondono non solo ai livelli di competenza degli apprendenti, ma anche ai bisogni formativi e comunicativi di studenti che operano in contesti di formazione universitaria.

I due volumi presentano la stessa strutturazione interna: la prima parte costituisce il *Libro di classe*, formato da dodici unità, la seconda presenta invece un *Eserciziario* con un analogo numero di unità, corredato da chiavi.



Il *Libro di classe* presenta sei test di verifica (uno ogni due unità) e sei schede di autovalutazione delle abilità di studio e metacognitive impiegate nel corso delle unità. Ogni unità del *Libro di classe* presenta le seguenti sezioni: il primo *input*, sempre di natura testuale, dà l'avvio alla sezione «Comunichiamo», con attività basate sull'ascolto di dialoghi e sulla lettura di testi. La sezione «Facciamo grammatica», offre la possibilità di avviare una riflessione sugli elementi grammaticali presenti nei testi orali e scritti della prima sezione. Il secondo volume indirizzato a studenti di livello B1 e B2 offre un'ulteriore sezione, «Analizziamo il testo», focalizzata sull'analisi delle caratteristiche testuali dei materiali presenti nell'unità. La sezione «Impariamo le parole» è costituita da attività centrate sul lessico. Il secondo volume presenta, per quanto concerne il lessico, altre due nuove distinte sezioni di lavoro sulla lingua, una dedicata alle microlingue dei vari ambiti disciplinari di studio, «Parole che usi all'università», l'altra invece focalizzata sulle abilità di studio universitario, «Strategie che usi all'università». All'inizio di ogni unità, prima degli ascolti/delle letture del *Libro di classe*, gli autori presentano la sezione «Entriamo in tema», in cui vi sono alcune attività di pre-contatto con i materiali utilizzati successivamente. All'interno di ogni unità gli apprendenti trovano una sezione sulle funzioni comunicative, «Si dice così». Nella parte finale di ogni unità del *Libro di classe* si offre una sintesi grammaticale molto chiara sugli elementi grammaticali trattati nei testi. Il secondo volume offre, rispetto al primo, ulteriori attività sulla produzione scritta nella sezione «Scriviamo insieme».

La seconda parte di ogni volume offre batterie di esercizi suddivisi per sezioni, dedicate alle funzioni comunicative, al vocabolario, alla grammatica. Vi sono infine la sezione riepilogativa «Per concludere» e la sezione «Parola chiave», molto originale, in cui gli apprendenti sono invitati a riflettere sul lessico, completando uno schema a più voci centrato su una parola chiave. Nel secondo volume, nella parte degli esercizi, sono state aggiunte le sezioni «Testualità», collegata ad «Analizziamo il testo» del *Libro di classe*, e «Preposizioni», che offre esercizi specifici su uno dei punti grammaticali più complessi per chi apprende l'italiano.

Gli elementi culturali presenti nei due volumi – nel secondo vengono veicolati tramite i testi della sezione «Conosciamo gli italiani» – sono collegati ad ambiti di interesse e domini comuni ai vari gruppi di apprendenti stranieri che studiano l'italiano in ambienti universitari. Dalle motivazioni di studio dell'italiano, all'ambito lavorativo, alla moda, alla musica, al cinema, al tema ambientale, si affrontano argomenti a carattere socioculturale con l'ambizioso obiettivo di promuovere negli studenti la competenza interculturale.

Gli autori del corso attraverso le varie sezioni del *Libro di classe* e dell'*Eserciziario* offrono agli apprendenti stranieri una ricchezza di generi testuali orali e scritti e presentano su tali materiali una varietà di attività didattiche allo scopo di sostenere la motivazione all'apprendimento dell'italiano. *L'italiano all'università* è un corso innovativo per le tecniche didattiche impiegate e la ricchezza degli elementi culturali offerti.

## 4 FORMAZIONE E PRATICHE DIDATTICHE IN ITALIANO L2

(Benucci 2013)

Il volume curato da Benucci rappresenta il completamento di un altro testo, *Contenuti, metodi e approcci per insegnare italiano a stranieri*, che raccoglie contributi sull'esperienza di formazione dell'omonimo Master attivato presso il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena (CLUSS), dall'anno 2005-2006 all'anno 2011-2012. Sono quindi presenti i contributi di chi ha operato nel Master per la formazione degli insegnanti d'italiano L2 e di coloro che collaborano con l'Università per Stranieri di Siena, pur operando in contesti lontani dall'Italia (Giappone, Australia, Stati Uniti).

Il volume è suddiviso in tre parti: la prima ospita i saggi sulle competenze teorico-pratiche dell'insegnante d'italiano L2, analizzate sotto diversi aspetti; la seconda è incentrata sugli aspetti operativi di tali competenze, sulle strumentazioni didattiche e sui destinatari dell'insegnamento; la terza, infine, presenta una panoramica sull'offerta formativa per docenti di italiano a stranieri di cinque diverse realtà universitarie italiane (le Università per Stranieri di Siena e di Perugia, l'Università «Federico II» di Napoli, l'Università «Ca' Foscari» di Venezia, l'Università degli Studi di Bergamo).

Nella prima parte del volume, la formazione dell'insegnante d'italiano L2 viene analizzata sotto differenti aspetti e profili. Gli aspetti culturali che l'insegnante deve essere in grado di trattare nella classe di lingua sono il tema affrontato nel contributo personale di Benucci. In particolare, vengono chiariti i concetti di «cultura» e «intercultura» e vengono presentati dei modelli di analisi degli aspetti culturali.

Un particolare profilo di insegnante d'italiano L2 è oggetto di analisi da parte di Gros-



so: il docente di italiano a immigrati adulti. Villarini affronta invece un tema centrale nella formazione odierna degli insegnanti: l'utilizzo dell'*e-learning*. Valutazioni delle risorse, degli aspetti critici della formazione a distanza sono l'oggetto del contributo. La parte finale del saggio è dedicata alla proposta formativa online dell'autore come esempio di buona pratica. La prima parte del volume termina con il contributo di Spagnesi, focalizzato sul tirocinio formativo, una pratica fondamentale di osservazione e riflessione teorico-pratica per chi diventerà in futuro insegnante d'italiano L2. La seconda parte del volume affrontano differenti aspetti operativi dell'insegnamento dell'italiano L2, dall'uso del testo letterario nella didattica (Spera), alle potenzialità matematiche dell'utilizzo degli audiovisivi (Maggini), all'impiego della canzone d'autore (Bresciani, Donna, Garolla), all'utilizzo della lavagna interattiva multimediale (Emmi), all'impiego del computer (Troncarelli). Differenti profili di apprendenti stranieri dell'italiano L2/LS sono oggetto di altri contributi della seconda parte del volume: gli studenti egiziani che imparano l'italiano nel loro Paese (Loi), gli studenti giapponesi (Gelsomini), gli studenti statunitensi dei programmi di studio delle università americane in Italia (La Grassa).

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Benucci, A. (a cura di) 2013. *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2*. Perugia. OL3.
- Cherubini, N. 2012. *Convergenze: iperlibro di italiano per affari*. Roma. Bonacci Editore.
- Ciliberti, A. 2013. *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma. Carocci Editore.
- La Grassa, M. 2011. *L'italiano all'Università*. Vol 1. Roma. Edilingua.
- La Grassa, M., Delitala, M., Quercioli, F. 2013. *L'italiano all'Università*. Vol. 2. Roma. Edilingua.



# risorse in Rete

a cura di Gerardo Fallani, *Università per Stranieri di Siena*

Nella sezione «Risorse in Rete» indichiamo ai lettori una selezione di percorsi di lettura di siti *Web*<sup>1</sup> collegati ai contributi ospitati nelle sezioni «Riflessioni» e «Esperienze/Attività» della Rivista.

**1** DOCENTI EDITORI.  
SPAZI DI *CO-WORKING*  
NELLA PROGETTAZIONE  
DI MATERIALI DIDATTICI  
(di Gerardo Fallani)

*eXelearning* è un programma autore gestibile da un *web browser*. Il sito della *community* internazionale è concepito come un sistema informativo e strutturato come un wiki. Per il sito, cfr.

- ▶ <http://ww.exelearning.org>
- ▶ <http://ww.exelearning.it> (sito italiano).

Per il sito della *community* globale di *Moodle*, in cui è descritto il progetto della piattaforma e-learning e in cui sono date tutte le informazioni e istruzioni per la sua installazione e per la promozione di progetti formativi, cfr.

- ▶ <http://ww.moodle.org>

Per il sito ufficiale della *community* di sviluppo del *Content Management System* (CMS) *Joomla*, cfr.

- ▶ <http://www.joomla.org>
- ▶ <http://www.joomla.it>  
(community italiana).

Per l'iniziativa con cui integrare le funzionalità di *Joomla* e quelle di *Moodle*, cfr.

- ▶ <http://www.joomla.com>

Tra gli altri CMS virtualmente adatti allo scopo si segnala *Drupal*, che per le sue caratteristiche di *Content Framework Management*, ben si presta alla realizzazione di un *social network* a carattere professionale. Per il sito Internet, cfr.

- ▶ <http://www.drupal.org>

All'interno della *community* di *Drupal*, vasta e molto attiva, sono già da tempo in corso di sviluppo progetti di *e-learning*, due dei quali, per quanto ci si addentri in questioni molto tecniche, corre l'obbligo segnalare. Il primo di essi è *Open Atrium*, uno spazio sul Web che consente a gruppi di lavoro di scambiare esperienze e collaborare. Per il sito Internet, cfr.

- ▶ <https://drupal.org/project/openatrium>

<sup>1</sup> Si segnala che l'ultimo accesso alle risorse individuate è il seguente: 07.06.2014.

L'altro progetto, sviluppato in collaborazione con la Pennsylvania State University, è *ELMS Learning Network*. Cfr. i siti Internet

- ▶ <https://drupal.org/project/elmsln>
- ▶ <http://goo.gl/LHjeoC>  
(video tutorial)
- ▶ <http://goo.gl/mBFY7f>  
(pagina dedicata nel sito della PSU)

A integrazione della panoramica, si segnalano qui di seguito alcune risorse per l'apprendimento condiviso.

*OpenStax*. «Tutti abbiamo qualcosa da imparare e qualcosa da insegnare. I membri della community possono creare, condividere, scaricare e riadattare i contenuti che trovano». Per il sito Internet, cfr.

- ▶ <http://cnx.org>

*TWiki*. Una piattaforma wiki *open source* per lo sviluppo di applicazioni per la gestione della conoscenza. Per il sito Internet, cfr.

- ▶ <http://twiki.org>

*Edmodo*. Un ambiente *social* gratuito e sicuro affinché studenti e docenti si connettano e cooperino. Per il sito Internet, cfr.

- ▶ <https://www.edmodo.com>

Per integrare la prospettiva costruttivista, si segnala la *Connectivism and Connective Knowledge* di Downes e Siemens. Per il sito Internet, cfr.

- ▶ <http://www.mooc.ca>

Per il sintetico ma fondamentale articolo di Siemens (2004) *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, cfr. il sito Internet

- ▶ <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Può essere utile riferirsi al lavoro di traduzione gentilmente condiviso da Fini, attuale co-direttore della pregevole rivista «BRICKS» (edita da AICA e Sie-L: <http://www.rivistabricks.it>). Per il sito Internet, cfr.

- ▶ <http://goo.gl/PdgcE3>

Il fondamentale studio di Wenger (1998), *Communities of Practice: Learning as a Social System*, è scaricabile in formato .pdf al seguente sito Internet:

- ▶ <http://goo.gl/oHCmUQ>

Per il Laboratorio di Tecnologie Educative (LTE) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, dei Processi Culturali e Formativi dell'Università di Firenze, cfr il seguente sito Internet:

- ▶ <http://www.lte.unifi.it>

Su *Slideshare*, a cura di Fini (2007), c'è una dettagliata presentazione di questa iniziativa. Per il sito Internet, cfr.

- ▶ <http://goo.gl/sLiS9o>

Per una sintesi del *Libro bianco dell'Istruzione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, di Cresson (1995), cfr. il sito Internet

- ▶ <http://goo.gl/fZ3rC5>

## 2 I MOOCs E L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE ONLINE: SFIDE, PROSPETTIVE E CRITICITÀ

(di Mario Rotta)

La bibliografia dell'intervento di Rotta è molto ricca di riferimenti in Rete. A beneficio di chi si avvicina per la prima volta all'argomento, si raccoglie qui l'essenziale, rimandando ai riferimenti presenti nel contributo per gli approfondimenti.

Per il fondamentale articolo di Cormier e Siemens (2010), *Through the open door: open courses as research, learning, and engagement*, cfr. il sito Internet

► <http://goo.gl/5Un5MN>

Per l'articolo di Fini (2009), *The Technological Dimension of a Massive Open Online Course: The Case of the CCK08 Course Tools*, cfr. il sito Internet

► <http://goo.gl/WvbiWY>

Per l'articolo di Dede (2013), *Connecting the Dots: New Technology-Based Models for Postsecondary Learning*, cfr. il sito Internet

► <http://goo.gl/TGDheX>

Per il contributo di Downes (2013), *Learning and the Massive Open Online Course*, contenuto nel suo sito personale (<http://www.downes.ca>), cfr. il sito Internet

► <http://goo.gl/gQFrLv>

Per il contributo di Bates (2013), *What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs?*, contenuto nel suo sito personale (<http://www.tonybates.ca>), cfr. il sito Internet

► <http://goo.gl/eRUdia>

Per il recentissimo intervento, centrale nel contributo di Rotta, di Laurillard (2014), *Five myths about MOOCs*, cfr. il sito Internet

► <http://goo.gl/x11gCk>

Per la riflessione di Lugton (2012), *What is a MOOC? What are the different types of MOOCs? xMOOCs and cMOOCs*, cfr. il sito Internet

► <http://goo.gl/rzdic9>

Le risorse in Rete, per quanto si tratti di un fenomeno recente, sono numerose. Si segnalano le iniziative che godono di maggior credito.

*Coursera*, è forse il più famoso, o celebrato, tra i MOOCs, nato in seno alla Stanford University, sotto l'auspicio di «Take the world's best courses, online, for free». Cfr. i siti Internet

► <https://www.coursera.org>

► <http://goo.gl/MYEMOV>  
(presentazione di Koller al TEDGlobal del 2012)

Anche nei due MOOCs che seguono, *Udacity* ed *edX*, non meno popolari di *Coursera*, lo scopo è rendere accessibili in tutto il mondo i contenuti dell'educazione superiore. Cfr., rispettivamente, i siti Internet

► <https://www.udacity.com>

► <https://www.edx.org>

Iniziative in qualche modo analoghe, a livello universitario, sono MIT *OpenCourseWare* (OCW) e *Open Yale Courses* (OYC). Cfr., rispettivamente, i siti Internet

► <http://ocw.mit.edu/index.htm>

► <http://oyc.yale.edu>

Da segnalare, inoltre, l'iniziativa tedesca *Iversity*, per portare online l'esperienza universitaria.

► <https://iversity.org>

Khan Academy è un consorzio non-profit che si propone di portare gratuitamente l'educazione «for anyone, anywhere». Da segnalare la presenza di una sezione italiana. Cfr. i siti Internet

- ▶ <http://www.khanacademy.org>
- ▶ <https://it.khanacademy.org>  
(sito italiano)

Molto di recente anche il Politecnico di Milano ha dato vita a un'iniziativa che sembra di notevole rilievo, si tratta di *Polimi OPEN KNOWLEDGE*. Cfr. il sito Internet

- ▶ <https://www.pok.polimi.it>

### 3 PERCORSI DI APPRENDIMENTO IN RETE PER LA FORMAZIONE LINGUISTICA DEL MEDIATORE INTERCULTURALE

(di Matteo La Grassa, Donatella Troncarelli)

Per il Progetto Advancing cross-Cultural MEDIation (ACUME), cfr. il sito Internet

- ▶ <http://www.acume.eu>  
(sito istituzionale)

Per gli spazi Web dedicati ad ACUME dai *partner* di progetto, cfr. i siti Internet

- ▶ <http://goo.gl/kbP8i8>  
(centrofast.unistrasi.it)
- ▶ <http://goo.gl/Hp9GaT>  
(www.gruppodida.it)
- ▶ <http://goo.gl/45XzTM>  
(www.associazionecrea.org)
- ▶ <http://goo.gl/yfV7Rt>  
(www.incoma.net)
- ▶ <http://goo.gl/7RwRt6>  
(www.fh-joanneum.at)
- ▶ <http://goo.gl/4pT3fd>  
(www.programmleonardo.net)
- ▶ <http://goo.gl/v1q4Fh>  
(www.adam-europe.eu).

Com'è noto il *Dossier Caritas* (Centro Studi e Ricerche IDOS 2013) ([www.dossierimmigrazione.it](http://www.dossierimmigrazione.it)) è un imprescindibile strumento di raccolta dati e di consultazione. In sintesi, la risorsa è strutturata in tre sezioni, di cui la prima («Home», «Chi siamo», Redazione centrale», «Redazioni regionali», «Partnership») e la seconda («Appuntamenti», «Schede e comunicati») hanno carattere informativo, sia riguardo al profilo del *Dossier Statistico Immigrazione* e alla strutturazione nel Centro Studi e Ricerche IDOS, sia riguardo all'agenda degli appuntamenti e l'archivio dei comunicati stampa. La terza sezione («Rapporti annuali», «Catalogo IDOS», «Progetti in corso», «Studi e dati online»), forse di maggior interesse scientifico, è quella in cui sono presentati, tra le altre cose, i rapporti annuali, il catalogo delle pubblicazioni editoriali e gli altri progetti in corso di attuazione. Cfr. il sito Internet

- ▶ <http://www.dossierimmigrazione.it>

Superdiversità e paesaggi linguistici (*Linguistic Landscapes*, LL). I riferimenti ai LL, per lo più di letteratura in lingua inglese, sono stati indicati da Bagna (2013) nel suo articolo *Panorami linguistici superdiversi e migrazioni* («*Studi emigrazione*», 5, 191, 2013: 447-460). La bibliografia su questi studi è curata da Troyer sul sito della Western Oregon University. Cfr. il sito Internet

- ▶ <http://goo.gl/EABWo7>  
(www.zotero.org)

Inoltre, una mappa interattiva delle provenienze degli studi pubblicati è visibile all'indirizzo della stessa università:

- ▶ <http://goo.gl/3Kifti>  
(www.woe.edu).

Per altri riferimenti a superdiversità e paesaggi linguistici, cfr. l'articolo di Barni e Vedovelli (2011), *Gli studi linguistici migratori: un quadro di sintesi*, liberamente scaricabile dal sito della Chiesa cattolica

- ▶ <http://goo.gl/fiCgA3>  
(www.chiesacattolica.it)

Infine, nella sezione «Social and Human Sciences» del sito dell'UNESCO è possibile scaricare il documento di Jørgensen, Karrebæk, Madsen, Møller (2011), *Polylinguaging in Superdiversity*. Cfr. il sito Internet

- ▶ <http://goo.gl/Dq9tby>  
(www.unesco.org)

Per la Legge 6 marzo 1998, n. 40, «Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero» («Gazzetta Ufficiale», n. 59 del 12 marzo 1998), cfr. il sito Internet

- ▶ <http://www.camera.it/parlam/leggi/98040l.htm>

Altra documentazione sulle politiche di integrazione sociale e sui requisiti utili per svolgere il ruolo di mediatore si trova nel sito del Consiglio Nazionale Economia e Lavoro (CNEL) e, in particolare, nella sezione dell'Organismo Nazionale di Coordinamento per le politiche di integrazione sociale dei cittadini stranieri (ONC). Cfr. il sito Internet

- ▶ <http://www.cnel.it/109>

Per indicazioni operative su mediazione e mediatori interculturali, cfr. il sito Internet

- ▶ <http://goo.gl/wl15je>  
(www.cnel.it)

Come già indicato nel contributo di La Grassa e Troncarelli, vale infine il riferimento al report di ricerca di Casadei e Franceschetti (2008), *Il Mediatore culturale in sei Paesi europei*. Cfr. il sito Internet

- ▶ <http://goo.gl/DoSpe6>  
(www.archivio.isfol.it)

## 4 SOTTOTITOLARE CON *DOTSUB.COM* PRATICHE DI INSEGNAMENTO/ APPRENDIMENTO COLLABORATIVO NELL'ITALIANO L2

(di Viviana Ciotoli)

*Dotsub* è un sistema basato su browser per creare sottotitoli per video in molteplici lingue. Questa piattaforma è molto facile da usare e consente di condividere il lavoro, da un lato, sui principali *social network*, oltre ai propri siti e blog, e, dall'altro, sui dispositivi mobili. Vi si possono caricare video, di cui creare ed editare i sottotitoli, lavorando in un ambiente totalmente wiki, che può essere eventualmente chiuso (o accessibile con autorizzazione del proprietario del video). Cfr. i siti Internet

- ▶ <http://dotsub.com>  
(home page)
- ▶ <http://dotsub.com/about>  
(pagina di presentazione)
- ▶ <http://help.dotsub.com>  
(sezione di supporto)

Come si legge nel contributo di Ciotoli, sebbene la piattaforma *DotSub* sia nata per favorire la cooperazione al lavoro di sottotitolaggio interlinguistico e intralinguistico, è tuttavia facilmente adattabile a scopi formativi in contesti di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2. *DotSub* non ha un'interfaccia in italiano e ciò può rappresentare un limite. Naturalmente, dove si lavori con studenti madrelingua inglese la questione potrebbe riservare sorprese creative. Per alcuni esempi di lavori fatti con questa risorsa su videovocabolario e videoricetta, cfr. rispettivamente, i siti Internet

- ▶ <http://goo.gl/VMPzYa>
- ▶ <http://goo.gl/syQmjf>

Anche *YouTube*, pur non presentando le specificità di *DotSub*, dispone di una risorsa per sottotitolare i video. Per le pagine tutoriali a cura del supporto di Google, cfr. il sito Internet

- ▶ <http://goo.gl/KVkg9J>



Software e servizi (esterni) per sottotitolare sono i seguenti:

- ▶ *CaptionTube*:  
<http://captiontube.appspot.com>
- ▶ *YouTube Subtitler*:  
<http://yt-subtitles.appspot.com>
- ▶ *Amara*:  
<http://www.amara.org/en>
- ▶ *Caption it Yourself*:  
<http://www.dcmp.org/ciy>

La sottotitolatura online, condivisa e *crowdsourced*, si sta diffondendo con rapidità. Ne discute Roettgers (2011) nell'interessante articolo *Khan Academy goes global with crowdsourced subtitles*. Cfr. il sito Internet

- ▶ <http://goo.gl/ZNvrxa>

*Open Translation Project* è il nome dato a uno spazio appositamente creato per sottotitolare i famosi *talk* del TED (<http://www.ted.com>). cfr. il sito Internet

- ▶ <http://goo.gl/Gf39Co>

Per quanto riguarda la piattaforma *Google*, nel contributo di Ciotoli, si è fatto riferimento a *Google Forms*, il software online con cui si genera uno dei tipi di documento disponibili in *Google Drive*. *Forms*, letteralmente, è un modulo, generico ma adattabile a varie esigenze, che può rivelarsi utile per predisporre attività didattiche elementari basate su testi, domande a scelta multipla, vero/falso, con caselle di controllo, elenchi da cui scegliere, seriazione, griglie, nonché per svolgere indagini tra gli studenti. I risultati delle attività possono essere computati direttamente in *Google Drive*, anche sotto forma di grafici di vario genere, e, allo stesso modo delle attività, condivisi via e-mail o nei *social network*. Per *Google Forms*, cfr. il sito Internet

- ▶ <http://goo.gl/CzTisV>  
(pagina principale di *Google Forms*)

Per alcuni video tutorial, nel canale *YouTube* di *GoogleHelp*, con una breve introduzione, in lingua inglese, di circa tre minuti, cfr. il sito Internet

- ▶ <https://youtu.be/xEY10Ub-k-U>

Abbinando le funzionalità di *Google Forms* con quella della piattaforma *social* di *Google+*, Ciotoli ha realizzato alcune attività didattiche. Per l'intervista «Che cuoco sei?», realizzata con *Forms*, cfr. il sito Internet

- ▶ <http://goo.gl/H3oZDR>

Per altre attività esemplificative visibili nella pagina personale dell'autrice in *Google+*, cfr.

- ▶ <http://goo.gl/3ReA7s>

## 5 APPRENDERE L'ITALIANO ATTRAVERSO IL DIGITAL STORYTELLING UN'ESPERIENZA AL FEMMINILE (di Annalisa Brichese, Elena Carradori)

Si segnala la presentazione del progetto curata dalle autrici del contributo e pubblicata nel sito del Comune di Venezia, del percorso. A titolo esemplificativo del lavoro svolto, Brichese e Carradori rendono disponibili due delle otto storie realizzate. Cfr. il seguente sito Internet

- ▶ <http://goo.gl/WIUQRZ>  
([www.comune.venezia.it](http://www.comune.venezia.it))

Per la pagina principale del Centro Donna del Comune di Venezia, cfr. il sito Internet

- ▶ <http://goo.gl/hSCULK>

Per il contributo di Carradori (2013), *Narrazione autobiografica con Digital Storytelling*, cfr. il sito Internet

- ▶ <http://goo.gl/WMuESb> ([www.nessunostraniero.blogspot.it](http://www.nessunostraniero.blogspot.it))

Per il Center for Digital Storytelling (California), diretto da Lambert e Atchley, cfr. il sito Internet

- ▶ <http://storycenter.org>

College of Education (University of Houston). Per un intervento sui sette elementi del *Digital Storytelling* che hanno decretato il successo dell'iniziativa promossa dal Centro diretto da Lambert e Atchley, considerati un buon punto di avvio per chi voglia lavorare con storie digitali, cfr. il sito Internet

- ▶ <http://goo.gl/HCEwWv>  
(www.coe.uh.edu)

Per il *Digital Storytelling* nei linguaggi dell'arte, si segnala il contributo di Bull e Kajder (2005-2006), *Digital Storytelling in Language Arts*, utile per ampliare la prospettiva. Per l'articolo, cfr. il sito Internet

- ▶ <http://www.digitalstoryteller.org/docs/languagearts.htm>



# promemoria

a cura della Redazione

In questo numero della Rivista, il primo paragrafo del «Promemoria» è dedicato al Centro Internazionale Studenti «Giorgio La Pira» di Firenze, impegnato, da vari decenni, nel diffondere la conoscenza delle varie culture e nell'offrire una ricca varietà di azioni formative, che includono tanto corsi di glottodidattica di base, rivolti a insegnanti di italiano L2, quanto i corsi di italiano L2, diretti a cittadini stranieri.

Nel secondo paragrafo, troverete invece, come nel precedente numero, una selezione di università e centri universitari, con i relativi indirizzi elettronici, che si occupano di tematiche di interesse per quanti si occupano, a vario livello, di italiano L2, attraverso attività di vario genere: formazione, seminari, riviste.



## 1 IL CENTRO INTERNAZIONALE STUDENTI «GIORGIO LA PIRA»<sup>1</sup>

L'esperienza del Centro Internazionale Studenti (CIS) «Giorgio La Pira» nasce nel 1978 su iniziativa del Cardinale Benelli, con la collaborazione di Chiara Lubich, fondatrice del mo-

vimento dei focolari. Il Cardinale desiderava infatti avere in città un luogo di incontro per accogliere, in modo fraterno, gli studenti stranieri iscritti all'Università di Firenze.

Il CIS è divenuto negli anni punto di incontro e di scambio culturale per giovani provenienti da tutto il mondo. Attualmente vi collaborano soprattutto volontari, circa 150, che offrono le loro competenze e il loro tempo gratuitamente. È proprio la varietà di orientamento culturale e pluralità di esperienze di vita, che permette una reciproca accoglienza e rende la realtà del CIS una «piccola casa dei popoli».

Oggi i frequentatori del Centro non sono più soltanto studenti stranieri iscritti all'Università, ma persone che hanno scelto Firenze come loro città di adozione; spesso per necessità di lavoro o di sicurezza personale, perché in fuga da realtà di conflitto. Persone che desiderano essere cittadini di Firenze.

Le attività del CIS sono molteplici: orientamento allo studio e sostegno per gli studenti in difficoltà, casa alloggio, cooperazione internazionale, convegni e pubblicazioni a carattere interculturale. L'offerta formativa del CIS dedica particolare attenzione ai corsi di lingua italiana L2, ai corsi di formazione per docenti, ai percorsi di educazione alla mondialità per gli studenti delle scuole della provincia fiorentina.

Il CIS è sede di esame delle Certificazioni DITALS e delle Certificazioni CILS dell'Università per Stranieri di Siena. Dall'anno 2000

<sup>1</sup> Il paragrafo 1 della rubrica è stato curato da Edoardo Masciello, responsabile del coordinamento didattico del CIS. Per il sito Internet del Centro, cfr. [http://www.centrointernazionalelapira.com/index.php?option=com\\_content&view=featured&Itemid=101](http://www.centrointernazionalelapira.com/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101).

si organizzano percorsi formativi in glottodidattica. Attualmente il corso «Avviamento all'insegnamento della lingua italiana L2» viene proposto quattro volte l'anno e ha lo scopo di fornire gli strumenti minimi necessari per insegnare la lingua italiana L2 ad apprendenti stranieri, quali, per esempio, strumenti di gestione della classe di studenti stranieri, di organizzazione delle lezioni e delle docenze, per la selezione del materiale didattico, per la valutazione delle competenze linguistico-comunicative.

Il Corso di glottodidattica prevede sia ore di formazione teorica, sia ore dedicate al tirocinio in aula<sup>2</sup>. Il corso è svolto con una metodologia induttiva e vede i corsisti direttamente coinvolti e partecipi dell'esperienza formativa. Il tirocinio è valido come pre-requisito necessario per sostenere l'Esame Certificazione DITALS I e di II livello<sup>3</sup>. Al termine del corso viene rilasciato un attestato di frequenza. La tassa di iscrizione comprende la consegna di due volumi editi dal CIS<sup>4</sup>.

Inoltre, da ottobre 2014, alla luce dei nuovi regolamenti DITALS, che entreranno in vigore dal 1 gennaio 2015, tutti i corsi di glottodidattica saranno monitorati dall'Università per Stranieri di Siena. In particolare, saranno attivati corsi di glottodidattica monitorati per l'esame DITALS di I e di II Livello.

## 2 CENTRI E UNIVERSITÀ IMPEGNATI NELL'ITALIANO L2

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

- [http://www.unibg.it/struttura/struttura.asp?cerca=cis\\_intro](http://www.unibg.it/struttura/struttura.asp?cerca=cis_intro)

Il Centro svolge attività di ricerca riguardanti l'italiano L2 e offre attività di formazione/aggiornamento sulla didattica dell'italiano. Il Centro organizza anche un convegno-seminario biennale con la pubblicazione degli Atti.

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

- <http://www.unive.it/nqcontent.cfm?id=93979>

Il Centro, articolato in Laboratori stabili (ITALS, Italiano Lingua Seconda e straniera; LADILS, Didattica delle Lingue Straniere; COMINT, Comunicazione Interculturale; DICROM, Didattica dell'Intercomprensione Romanza), si occupa principalmente di ricerca sull'acquisizione e sull'insegnamento linguistico, di formazione/aggiornamento dei docenti di italiano L2, di glottodidattica in generale. Il Centro, con il Centro di Scienze del linguaggio, offre percorsi formativi di vario livello (Corsi di Laurea, Dottorato, Master di I e II livello, corsi di perfezionamento). 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», 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.

<sup>2</sup> Rispettivamente 40 e 60 ore.

<sup>3</sup> Si tratta di 150 ore, di cui almeno 90 di insegnamento dell'italiano L2.

<sup>4</sup> In particolare, P. Gabbanini, M. Kazem Goudarzi, E. Masciello, A. Pona. *Ci siamo! comunicare interagire contaminarsi con l'italiano*, 2<sup>a</sup> ed. Firenze. Edizioni CIS «G. La Pira». 2013; E. Masciello, A. Pona. *Piccola grammatica ragionevole*. Firenze. Edizioni CIS «G. La Pira». 2010.

**Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere, in collaborazione con il CLUC (Centro di Linguistica dell'Università Cattolica) e il SeLd'A (Servizio Linguistico d'Ateneo)**

- ▶ <http://milano.unicatt.it/master/didattica-dell-italiano-l2-2014>

L'Università offre il Master in «Didattica dell'italiano L2», che mira ad approfondire conoscenze specialistiche in ambito culturale, linguistico e glottodidattico e di fornire le competenze professionali necessarie per l'insegnamento dell'italiano L2 in Italia e all'estero.

**Università degli Studi di Milano, Lettere e Filosofia, in collaborazione con il CALCIF (Centro d'Ateneo per la Promozione della lingua e delle cultura italiana «G. e C. Feltrinelli») e con il CTU (Centro d'Ateneo per l'eLearning e la produzione multimediale)**

- ▶ <http://promoitals.ariel.ctu.unimi.it/v3/Contents/PublicResource.aspx?resourceUrl=start.html>

L'università offre il Master online e in presenza di I livello «PROMOITALS (Promozione e insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri)», che mira a formare vari profili professionali che operano in questo settore. Il master cura la pubblicazione della rivista «Italiano LinguaDue»<sup>5</sup>.

**Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Centro Interdipartimentale di servizi Linguistici e Audiovisivi (CILA)**

- ▶ <http://www.unior.it/ateneo/7254/1/master-di-ii-livello-in-didattica-dell-italiano-l2.html>

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 come L2/LS che opera in vari contesti formativi.

**Università degli Studi di Macerata**

- ▶ <http://www.unimc.it/af/master/13/italint>

L'Università propone il Master di I livello in «Didattica dell'italiano L2/LS in prospettiva interculturale» di durata annuale. Il Master intende offrire una formazione specifica e professionalizzante nel settore della didattica dell'italiano L2/LS, sulle tematiche della mediazione, educazione e formazione linguistico-culturali in contesto plurilingue.

**Università degli Studi di Udine, Lingue e Letterature straniere**

- ▶ [http://www.uniud.it/didattica/post\\_laurea/master/primo/master-di-i-livello-in-italiano-lingua-seconda-e-interculturalita-2](http://www.uniud.it/didattica/post_laurea/master/primo/master-di-i-livello-in-italiano-lingua-seconda-e-interculturalita-2)

L'Università offre il Master di I livello in «Italiano lingua seconda e interculturalità», per rispondere alle esigenze di vari tipi di professionalità sia in Italia, sia all'estero e alla domanda di lingua e cultura italiana nel mondo.

<sup>5</sup> Per il sito Internet della Rivista, cfr. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index>

## Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Dipartimento di Studi Internazionali. Storia, Lingue, Culture

- ▶ [http://www.uniurb.it/it/portale/?mist\\_id=20&lang=IT&tipo=IST&page=178&aa=&id=1455215](http://www.uniurb.it/it/portale/?mist_id=20&lang=IT&tipo=IST&page=178&aa=&id=1455215)

L'Università offre il Master di I livello in «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 disciplinare attraverso l'uso veicolare della lingua (CLIL).

## Università per Stranieri di Perugia

- ▶ <http://www.unistrapg.it>
- ▶ <https://www.unistrapg.it/didattica/master/didattica-dell-italiano-lingua-non-materna-i-livello>

L'Università svolge attività di ricerca in vari settori scientifici e disciplinari riguardanti la lingua italiana, la linguistica, la glottologia ecc. e, come l'Università per Stranieri di Siena, offre percorsi formativi di vario livello (Corsi di Laurea, Scuola Superiore di Dottorato e di Specializzazione, Master di I e II livello, corsi di formazione/aggiornamento sulla didattica dell'italiano L2). In particolare, il Master di I livello in «Didattica dell'italiano lingua non materna», 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'apprendimento/insegnamento dell'italiano lingua non materna. Per la verifica e la valutazione delle competenze linguistico-comunicative, si vedano le attività del Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche (CVCL).

## Università per Stranieri di Siena

- ▶ <http://www.unistrasi.it>
- ▶ <http://www.unistrasi.it/123/2447/Master.htm>

L'Università svolge attività di ricerca nel campo degli studi linguistici, glottodidattici, filologici, letterari italiani nelle varie strutture preposte (Dipartimenti, Scuola di Dottorato, Centri di Ricerca/Servizi, Centro di Eccellenza) e, come l'Università per Stranieri di Perugia, offre percorsi formativi di vario livello (Corsi di Laurea, Scuola Superiore di Dottorato, Scuola di Specializzazione, Master di I e II livello, corsi di formazione/aggiornamento sulla didattica dell'italiano L2). In particolare, il Master 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 II livello «Intercomprensione e Immigrazione: italiano per le professioni e per il carcere» mira a fornire strumenti teorici e operativi legati a specifiche competenze professionali che operano, principalmente, in contesti di vario genere caratterizzati dalla presenza di immigrati; il Master di II livello «E-learning per l'insegnamento dell'italiano a stranieri» mira alla formazione professionale dei docenti di italiano L2, con particolari competenze nell'ambito dell'e-learning. Si vedano, in particolare, le iniziative del Centro CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera), del Centro DITALS (Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera), del Centro FAST (Formazione e Aggiornamento anche con Supporto Tecnologico).