

## LA LINGUA2 NEL WEB. PROSPETTIVE DIGITALI PER LA DIDATTICA DELL'ITALIANO A STRANIERI

Roberto Quaggia<sup>1</sup>

### 1. NUOVE PROSPETTIVE DIGITALI PER LA DIDATTICA DELLE LINGUE

Il progresso tecnologico è da sempre in gran parte collegato alla ricerca e allo sviluppo di nuove e più veloci forme di comunicazione. Oggi più che mai questo progresso è caratterizzato dalla velocità – talvolta assai frustrante, per il costante aggiornamento che richiede – con la quale gli scienziati e le industrie delle ICT<sup>2</sup> mettono a disposizione strumenti informatici per la comunicazione ogni volta più innovativi, più potenti e più maneggevoli. Dagli anni 80 del secolo scorso le tecnologie informatiche sono venute progressivamente ad occupare un ruolo di primaria importanza anche nell'ambito dei diversi sistemi culturali delle società contemporanee in quanto non rappresentano solo un mezzo per comunicare, ma influiscono profondamente sul modo di pensare, di fare, di comprendere la realtà, di interagire, di comunicare di individui e gruppi, nei domini più diversi.

Quando il linguaggio si fa scrittura su un supporto tecnologico (sia esso una pergamena, un libro o un programma di videoscrittura) o diviene voce trasmessa da un apparecchio (dai telefoni analogici agli attualissimi *smartphone*), esso non può non subire un riflesso da questi stessi strumenti e questo, a sua volta, non può non incidere in maniera essenziale sulle modalità di accesso alla conoscenza, sulle pratiche di relazione interpersonale e, in ultima analisi, sulla “mente” di chi questi strumenti utilizza<sup>3</sup>. L'evoluzione tecnologica fa tutt'uno con l'evoluzione del pensiero/linguaggio o, se proprio non vogliamo ricorrere a un termine di matrice darwiniana, potremmo dire che la trasformazione tecnologica è anche trasformazione del linguaggio. Un buon insegnante, di qualsivoglia materia, ordine e grado, non può dunque ignorare il mondo complesso, ma affascinante, delle tecnologie informatiche, se vuole comprendere davvero come comunicano, e quindi come pensano, i propri allievi.

Una tale considerazione vale ancora di più per gli insegnanti di lingua, che si trovano direttamente coinvolti nel processo di evoluzione delle ICT e che fanno dello sviluppo della competenza comunicativa uno degli obiettivi fondamentali del loro lavoro.

In questo contributo, cercherò di mostrare che le funzionalità degli strumenti tecnologici ai fini dell'insegnamento delle lingue – e in particolare dell'italiano come lingua seconda – non si esauriscono solo nel migliorare la qualità dell'insegnamento, attraverso le enormi potenzialità dell'*e-learning* e della formazione a distanza (FaD), ma

<sup>1</sup> Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

<sup>2</sup> Acronimo per Information and Communication Technology.

<sup>3</sup> Per una riflessione più approfondita sul tema tecnologia, pensiero e linguaggio si veda Pichiassi: 2007, pp. 7-11.

dispiegano un orizzonte di applicazioni concrete e reali della lingua, fornendo all'insegnante un vero e proprio universo a portata di "click", una realtà virtuale ma allo stesso tempo funzionale, attraverso la quale poter sollecitare, incrementare e valutare le competenze linguistiche degli apprendenti.

L'osservazione, se vogliamo un po' scontata e banale, che il ricorso alla tecnologia è un punto fermo della glottodidattica – da decenni ormai siamo invasi da corsi multimediali di lingua, corsi audio e video e così via –, va ricompresa alla luce delle nuove vie della comunicazione digitale tracciate con la nascita della rete *open source*<sup>4</sup>, il cosiddetto Web 2.0. Vedremo come le nuove frontiere della conoscenza condivisa e delle relazioni personali in rete costringano a ripensare non solo il modo di insegnare, ma anche il contenuto stesso di ciò che si insegna in un corso di lingua.

Il primo passo in questa analisi verrà compiuto proprio a partire dalla rivoluzione operata dal Consiglio d'Europa nella didattica delle lingue, con il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)<sup>5</sup>. In esso infatti ritroviamo alcuni spunti importanti per la riflessione sull'uso della lingua attraverso la tecnologia.

## 2. LA COMPETENZA COMUNICATIVA "DIGITALE"

### 2.1. Il ruolo dei "media" nel Quadro Europeo

Come sappiamo, l'intera struttura teorica del QCER è costruita intorno al concetto di "competenza linguistico-comunicativa" (*communicative language competence*), la quale, correlata alle competenze generali (sapere, saper fare, saper essere, saper apprendere) permette «a una persona di agire usando specificamente strumenti linguistici»<sup>6</sup>. L'utente è per il Quadro un "attore sociale" che si avvale di tali competenze per produrre/ricevere testi, in determinati domini, e compiere così attività pratiche usando le proprie abilità linguistiche. Ben distanti da un approccio di tipo traduttivo, gli estensori del Quadro sottolineano ed enfatizzano proprio la dimensione sociale e pragmatica dell'attività linguistica.

In che modo si pone il Quadro nei confronti dell'uso della lingua tramite le tecnologie informatiche? Se si stila una semplice lista delle occorrenze dei termini legati al mondo ICT all'interno del Quadro, si rileva, ad esempio, che la parola "internet" compare solo 3 volte in tutto il testo, il sinonimo "web" compare una sola volta, mentre ritroviamo "computer" 16 volte e "e-mail" in 6 occasioni; si tratta nella maggior parte di casi in cui si fa riferimento ad attività linguistiche svolte in determinati domini, ad esempio in ambito professionale, al fine di svolgere determinati compiti, come scrivere una relazione di lavoro al computer. In particolare, nel capitolo 4 troviamo un elenco degli strumenti comunemente usati per produrre e ricevere testi:

<sup>4</sup> Letteralmente "fonte aperta", il termine indica quei software che consentono l'accesso e la scrittura agli utenti abilitati. È oggi esteso come aggettivo alla rete internet di "seconda generazione" (Web 2.0, appunto), che si contraddistingue per la natura condivisa dei contenuti. Si parla a questo proposito anche di rete *open content*.

<sup>5</sup> D'ora in avanti i riferimenti al Quadro saranno tratti dall'edizione italiana: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. a cura di Quartapelle F. e Bertocchi D., RCS Scuola / La Nuova Italia-Oxford, Milano, 2002.

<sup>6</sup> QCER, p. 12.

- viva voce
- telefono, videotelefono, teleconferenza
- altoparlanti
- radio
- TV
- film
- computer (posta elettronica, CD-ROM ecc.)
- nastri video, videocassette, videodischi
- nastri audio, audiocassette, dischi
- stampa
- manoscritti
- ecc.<sup>7</sup>

E poco prima troviamo anche una presa di posizione esplicita: «In linea di principio qualsiasi testo può essere veicolato da qualsiasi canale, ma in pratica il legame tra canale e testo è piuttosto stretto»<sup>8</sup>. Un testo scritto non può contenere tutta la ricchezza dell'informazione paralinguistica e prosodica di un discorso orale, tuttavia può essere corredato da contenuti e rimandi paratestuali estranei alla dimensione colloquiale del linguaggio, e viceversa. Una conversazione telefonica deve affrontare difficoltà, come l'interferenza del rumore, che normalmente non interessa, ad esempio, uno scambio di e-mail. Esiste quindi una forte relazione tra medium e testo o tra medium e lingua, tale da permetterci di affermare che il medium “fa” in un certo senso il linguaggio che utilizziamo in relazione dello scopo per il quale lo utilizziamo.

Inoltre, la natura del canale esercita una forte pressione sulla natura del testo e viceversa. Per fare un esempio, l'iscrizione su una lapide, che è difficile e costosa da realizzare, è duratura e immutabile. Una lettera per via aerea costa poco, è facile da usare, la si trasporta facilmente, ma è leggera e fragile. La comunicazione elettronica che si realizza su uno schermo non ha bisogno di produrre un oggetto permanente. [...] Canale e tipo di testo sono strettamente connessi e dipendono entrambi dalla funzione che svolgono.<sup>9</sup>

La natura del mezzo cui ricorriamo per comunicare determina non solo la forma, ma anche la sostanza del messaggio che vogliamo trasmettere. La comunicazione elettronica attraverso una *visual display unit* è per lo più effimera e transitoria e ciò ne determina la caratteristica di lingua abbreviata e velocizzata. Ma su questo si tornerà più avanti. Quel che qui si vuole porre in evidenza è la consapevolezza che il Quadro esprime sulla correlazione tra mezzo di comunicazione e forma della comunicazione, tra le modalità di trasmissione del messaggio e il contenuto dello stesso.

L'avvento della rete – e la sua evoluzione nell'universo del Web 2.0 – ha sostanzialmente modificato il modo di intendere la competenza comunicativa. Sappiamo infatti che per il Quadro, che ha tratto il concetto direttamente da Hymes<sup>10</sup>, la

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 117.

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 116.

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> Hymes (1971).

competenza comunicativa è data dall'insieme di: competenza linguistica, competenza pragmatica e competenza socio-linguistica. Si può con certezza affermare che la rivoluzione informatica apportata da Internet ha inciso su tutte e tre le dimensioni della competenza comunicativa, poiché abbiamo assistito alla nascita di un vero e proprio linguaggio della rete (competenza linguistica), di nuove forme di utilizzo degli strumenti elettronici (competenza pragmatica) nonché di nuove possibilità di abbattimento delle barriere culturali (competenza socio-linguistica e interculturale).

## 2.2. *Informale e digitale: verso un nuovo italiano*

L'uso della rete per scopi comunicativi e di apprendimento richiede dunque una forma particolare di competenza linguistica che si confronta con un linguaggio innovativo e dinamico, spesso introdotto da un'interfaccia interattiva e lontana dalla tradizionale presentazione scritta della lingua. Si parla a questo proposito di linguaggi multimediali, ossia linguaggi che integrano simultaneamente più mezzi di comunicazione: immagini, video, link testuali, suoni. Parliamo anche di "ipertesto", ad indicare la tipica forma di organizzazione testuale delle pagine web, sempre più ricche di rimandi ad altre pagine e di possibilità di interazione con l'utente. L'utente, insomma, non è più fruitore passivo di contenuti ma possiede sempre più potere di scelta, progettando da sé il proprio percorso formativo e in-formativo. Scrive a riguardo Pichiassi (2007: 47): «l'ipertesto destabilizza la rappresentazione del testo e non risponde alle aspettative del lettore abituato a costruire la coerenza del testo sfruttando i diversi accorgimenti che sono alla base dell'organizzazione testuale». Il testo non è più solo un insieme di parole disposte linearmente secondo una sequenza logica precisa, ma piuttosto un complesso eterogeneo e sinestetico di materiali di varia natura, accessibili tramite link e collegamenti ipertestuali e paratestuali. L'utente sceglie dunque più o meno consapevolmente quale lettura dare al testo, su quali materiali soffermarsi maggiormente e quale interpretazione, infine, fornire. È indicativo che Pichiassi citi proprio la facoltà abduktiva descritta da Peirce (1981) come parte integrante di ogni processo di elaborazione di ipotesi (Pichiassi, 2007: 61).

Ci troviamo di fronte a una vera e propria destrutturazione del corpo testuale, processo che è stato portato alle sue estreme conseguenze dall'avvento di chat, forum e social network, ma che sicuramente affonda le sue origini nella diffusione degli SMS sui dispositivi cellulari (o se vogliamo ancor prima dalla comunicazione per telegrammi o via telegrafo)<sup>11</sup>. La necessità di sfruttare al massimo il poco spazio a disposizione ha condotto a ripensare e rimodulare la struttura del testo, al fine di creare messaggi brevi e di immediata comprensione e fruizione. La stessa pratica di composizione accelerata e in qualche modo "troncata" del testo la si ritrova anche nel variegato mondo delle chat.

Nate per permettere la comunicazione nella rete in forma più immediata rispetto a quella delle e-mail, le chat online sono oggi strumento per mantenere contatti o fare nuove conoscenze in rete, ma sono utilizzate anche a livello professionale per la comunicazione istantanea in aziende e società private. Anche qui si ritrova la stessa logica della velocità di comunicazione che caratterizza gli SMS e che alla lunga ha addirittura portato alla creazione di nuovi termini, entrati ormai di diritto nella lingua

<sup>11</sup> Per una panoramica sull'italiano come lingua della comunicazione vedi Antonelli (2007).

quotidiana e nell'italiano standard. È l'alba – forse iniziata da un po', a dire il vero – di un italiano neostandard “digitale”, a metà strada tra la formalità della lingua scritta e l'informalità della lingua colloquiale<sup>12</sup>.

Con la nascita di forum e social network, l'ultima innovativa evoluzione del Web 2.0, la destrutturazione testuale e l'esigenza di forme rapide di comunicazione sono ancora più accentuate, perché coinvolgono al contempo milioni di persone. Se in Facebook ogni iscritto può creare in qualsiasi momento “stati” personali, digitando poche parole e associandovi immagini, foto private, link a testi e video scelti, con social network quali Twitter questo processo di iper-comunicazione digitale è condotto alle sue estreme conseguenze. L'utente di Twitter ha a disposizione uno spazio pari a 140 caratteri per digitare il proprio messaggio: in un certo senso possiamo affermare che Twitter ha esteso la cultura degli SMS ai social network, imponendo un linguaggio abbreviato e veloce (che in precedenza caratterizzava i messaggi telefonici, come abbiamo visto). I limiti dello spazio per i caratteri e obbligano dunque a “parlare” per link, foto, rimandi, *tag*<sup>13</sup> e *hashtag*<sup>14</sup> e così via.

Figura 1



Come si nota dalla figura 1, il testo in Twitter è totalmente “decostruito” rispetto alla tradizionale concezione della testualità: pochi vocaboli, frasi ridotte all'essenziale, link che ci collegano a siti, video o immagini, *tag* verso gli altri utenti (o follower), *hashtag* che rimandano al tema del twitter. La “conversazione” in Twitter è dunque conversazione multimediale o ipermediale, laddove l'ipermedialità tipica delle iniziali comparse dell'ipertesto nel web di prima generazione si è tradotta in ipermedialità istantanea e

<sup>12</sup> Il tema è dibattuto nei diversi interventi del volume *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, a cura di Massimo Cerruti, Elisa Corino, Cristina Onesti (2011).

<sup>13</sup> Da Wikipedia: «Un tag è una parola chiave o un termine associato a un'informazione (un'immagine, una mappa geografica, un post, un video clip), che descrive l'oggetto rendendo possibile la classificazione e la ricerca di informazioni basata su parole chiave. [...] I tag sono stati associati al concetto di web 2.0 e ai cosiddetti servizi di social bookmarking». Il *tag* viene detto anche “metadato” in quanto permette di assegnare un'etichetta a un dato rendendolo così “disponibile” nei motori di ricerca.

<sup>14</sup> L'*hashtag* è una parola preceduta dal simbolo # e costituisce una sorta di “metatag” in quanto consente riferimenti incrociati di parole chiave. È tipico delle piattaforme di microblogging quali appunto Twitter o identi.ca. Possiamo immaginare *tag* e *hashtag* come una sorta di evoluzione delle *botword* degli ipertesti.

immediatamente condivisa da migliaia di persone nello stesso momento. Non si tratta più, dunque, solo di due persone che si scambiano brevi messaggi tramite *smartphone* o di un utente che consulta un'enciclopedia multimediale, accedendo a link paratestuali e di approfondimento, ma di vere e proprie conversazioni condivise, input tematici, gruppi di interesse che “parlano” un nuovo italiano digitale e ipermediale. Chiunque si trovi nella necessità di cominciare o approfondire lo studio dell'italiano e approcci un social network come Twitter, si troverebbe seriamente in difficoltà, soprattutto se pensiamo a quanto distante sia la lingua utilizzata nella comunicazione digitale di questo tipo da quella che normalmente viene presentata nei testi di lingua e di grammatica. Si vedrà più avanti come un simile strumento possa dunque fornire un supporto all'insegnamento e all'apprendimento della lingua e in particolare della L2.

Una recente ricerca del Cnr di Pisa, condotta nell'ambito della rete Meta-Net<sup>15</sup>, ha stimato che in Italia la popolazione presente in rete si attesta sui 30 milioni di utenti su un totale di 58 milioni di abitanti e che dal 1998 al 2005 il numero delle pagine web in lingua italiana è cresciuto dal 1,5% al 3,05%; tuttavia:

Il numero di utenti di Internet italiani negli ultimi cinque anni è rimasto relativamente stabile, mentre il numero di nuovi utenti nei paesi in via di sviluppo è aumentato notevolmente. La conseguenza è che la proporzione di utenti Internet che parlano italiano subirà una diminuzione nel prossimo futuro e l'italiano potrebbe andare incontro al problema di essere sotto rappresentato nel Web, specialmente se paragonato all'inglese. È qui che le tecnologie del linguaggio possono svolgere un ruolo fondamentale per vincere le sfide che aspettano la lingua italiana nell'era digitale.<sup>16</sup>

Nell'elenco delle tecnologie del linguaggio che secondo l'indagine del Cnr dovranno essere perfezionate nel prossimo futuro, se si vuole salvaguardare la sopravvivenza della lingua italiana nella rete, troviamo, tra le altre, *l'apprendimento linguistico assistito da computer*, che, come abbiamo già accennato, non può più venire ridotto all'utilizzo di piattaforme per l'apprendimento a distanza – e quindi confinato a un contesto di apprendimento “guidato” –, ma che può altresì avvalersi della comunicazione digitale “libera” e “orizzontale” tra discente e discente e tra discente e insegnante. Tali strumenti possono essere ricondotti a forme di apprendimento istituzionalizzato e orientato dal docente, ma aprono di certo a un nuovo modo di intendere la comunicazione e il linguaggio.

### 2.3. *La pragmatica della rete: aspetti culturali e sociolinguistici del Web 2.0*

Nel secondo capitolo del Quadro si legge che «Le competenze generali di chi apprende e usa una lingua consistono nel sapere, saper fare e saper essere ed anche nella capacità di apprendere. [...] Tutta la comunicazione umana dipende da una conoscenza

<sup>15</sup> I risultati della ricerca sono raccolti in *The Italian Language in The Digital Age*, reperibile al seguente indirizzo internet:

[http://ec.europa.eu/translation/LID/index.cfm?fuseaction=main.PublicationContent&PBL\\_ID=578&theme\\_selector=normal](http://ec.europa.eu/translation/LID/index.cfm?fuseaction=main.PublicationContent&PBL_ID=578&theme_selector=normal)

<sup>16</sup> *The Italian Language in The Digital Age*, p. 13.

condivisa del mondo»<sup>17</sup>. Proseguendo oltre, si specifica che «Il saper apprendere mette in gioco il saper essere, il sapere e il saper fare e si basa su competenze di diverso tipo»<sup>18</sup>, inserendo tra le abilità pragmatiche del saper fare il «sapere utilizzare mezzi audiovisivi e informatici (ad esempio Internet) come risorse per l'apprendimento»<sup>19</sup>. Le competenze generali di un apprendente di lingua sono dunque quattro: sapere, saper essere, saper fare e saper apprendere; esse si affiancano alla competenza linguistico-comunicativa e si intrecciano tra loro. In particolare, il saper apprendere – inteso proprio come capacità metacognitiva – richiede un “saper fare” con la rete, una serie di abilità pragmatiche che è indispensabile sviluppare al fine di muoversi correttamente nell’universo della comunicazione digitale. Ma, il progresso tecnologico sfociato nel Web 2.0, nella comunicazione mobile e in quello che è possibile definire il mondo *open source* della tecnologia informatica attuale, richiede, accanto a un sapere di tipo pragmatico, anche un “saper essere”, poiché, come si è accennato nell’introduzione, la rivoluzione del Web 2.0 coinvolge coordinate mentali, culturali e linguistiche in generale.

L’inedito accesso alla comunicazione e alla conoscenza tracciato nell’ambito della rete *open source* ha determinato un cambiamento radicale nel modo di informarsi, di apprendere, di instaurare rapporti interpersonali, e tutto questo, a sua volta, cambia il modo di “essere” degli individui. Si è fatto più sopra riferimento alla modalità di costruzione degli ipertesti multimediali che sta lentamente superando l’approccio classico alla lettura e alla comprensione di un testo (e un buon insegnante di lingua sa benissimo che le abilità di lettura e comprensione rientrano tra gli obiettivi primari della programmazione di un corso, e dunque non può non tenere conto di questa evoluzione), tuttavia, più in generale, la caduta dei confini comunicativi e culturali approntata da Internet ha implicato non solo una destrutturazione della “logica” del testo “librario”, ma anche un nuovo modo di concepire lo spazio e il tempo, nonché una nuova sensibilità interculturale. Il tempo digitale «è un tempo reversibile: in alcuni casi si possono annullare le operazioni compiute, e quasi sempre si può tornare indietro e rivedere ciò che è accaduto. È un tempo che ammette dimensioni parallele...» (Penge, 2010: 13), mentre lo spazio digitale diviene *learning space*:

È per questo motivo che ci sembra molto appropriata la definizione di (digital) learning space in tutti e due i sensi consentiti dall’ambiguità della lingua inglese: non solo, dunque, nel senso di “luogo di/per l’apprendimento” (uno spazio dove ha luogo l’apprendimento) ma anche di “spazio che apprende esso stesso”, che si modifica in relazione ai bisogni dei suoi abitanti, uno spazio attivo che impara a ristrutturarsi per far fronte a situazioni nuove. (*Ibid.*)

La concezione dello spazio e del tempo varia da cultura a cultura e, proprio per questo, implica differenti modi di vivere la comunicazione, le relazioni sociali, i valori religiosi e così via. La rete *open source* nasce e cresce all’interno di un reticolo spazio/temporale inedito e omologato, che riduce le distanze culturali e comunicative, diffondendone una percezione alterata, soprattutto se pensiamo in termini tradizionali. Ciò richiede una diversa attitudine da parte del fruitore nei confronti dell’“alterità”

<sup>17</sup> *QCER*, p. 13.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>19</sup> *Ibid.*

culturale e linguistica, un saper essere che significa sostanzialmente destreggiarsi in una dimensione spaziale pressoché annullata e in una linea temporale che si basa su ritmi “economici” e di comunicazione velocissimi. L’utente medio della rete, da ogni angolo del globo, viene in un certo senso allineato a tale flusso digitale dello spazio e del tempo e perciò indotto a ripensare le rappresentazioni, i valori e le potenzialità ad essi associati.

Nuovi ritmi di comunicazione vuol dire nuovi usi della lingua. L’insegnante di lingua non può dunque consapevolmente ignorare che le menti dei propri studenti sono menti in parte “digitali” e globalizzate e deve saper predisporre attività che coinvolgano l’uso della rete, le nuove forme della comunicazione digitale, in quanto la rete in classe può certamente consentire di sviluppare la competenza comunicativa – possiamo parlare a riguardo di una vera e propria competenza comunicativa digitale – nonché consolidare il saper essere “nella” e “attraverso” la rete, indispensabile per muoversi nell’attuale realtà globalizzata. Oggi la comunicazione passa anche e soprattutto dal Web 2.0 e un corso di lingua deve in parte farsi carico dei nuovi aspetti sociali e culturali che ciò comporta.

L’esperienza digitale è un’esperienza cinestetica e pragmatica (saper essere) a trecentosessanta gradi, supportata da un linguaggio che richiede abilità a metà strada tra la scrittura e l’oralità e vissuta in una dimensione spazio/temporale che mette in atto competenze pragmatiche e sociali di nuova natura. Le tecnologie comunicative digitali modificano lo sviluppo delle abilità linguistiche ricettive e produttive: il linguaggio utilizzato nella rete perde l’aspetto connotativo che mantiene in un contesto “naturale”, sostituendolo però con specificità – ad esempio con il ricorso alla multimedialità o ipermedialità – che ne fanno una lingua a sé stante (o una varietà di lingua) che non può venire ignorata nell’ambito dell’insegnamento e dell’apprendimento linguistico<sup>20</sup>. La rete *open source* dei social network, delle applicazioni digitali, del *cloud*<sup>21</sup> amplifica poi la stessa ipermedialità, facendone una sorta di ipermedialità globale che educa, se correttamente usata, ad una vera e propria competenza interculturale di tipo digitale, necessaria all’apprendimento di una lingua L2.

Con le prime forme di ipertesto l’utente aveva la possibilità di interagire attivamente con il testo digitale, rimanendo però legato alle scelte dell’autore. Era preservata dunque la differenza tra utente e autore del testo. Nel mondo ipermediale globale del Web 2.0, invece, autore e utente non sono più distinguibili. La concezione di una rete costruita da tutti gli utenti, all’interno della quale chiunque ha possibilità di scrivere, commentare, caricare video e immagini, selezionare link ipertestuali e così via, trasforma l’idea tradizionale della produzione e fruizione di un testo, così come degli ipertesti di prima generazione. Si pensi a questo proposito alle enormi potenzialità dei wiki. Si tratta di piattaforme digitali online dove ogni utente abilitato alla “scrittura” e all’accesso può lasciare una propria traccia elaborando un testo, modificando quello degli altri, arricchendolo con collegamenti multimediali, ecc. Queste forme di scrittura condivisa nella rete mostrano chiaramente quanto possano le tecnologie informatiche ai fini della comunicazione “globale”, dell’apprendimento interattivo e dell’acquisizione linguistica ipermediale.

<sup>20</sup> Pichiassi dedica molte pagine del suo lavoro alla differenza tra il linguaggio naturale connotativo e il linguaggio digitale multimediale e sinestetico (Pichiassi, 2007: 66-70).

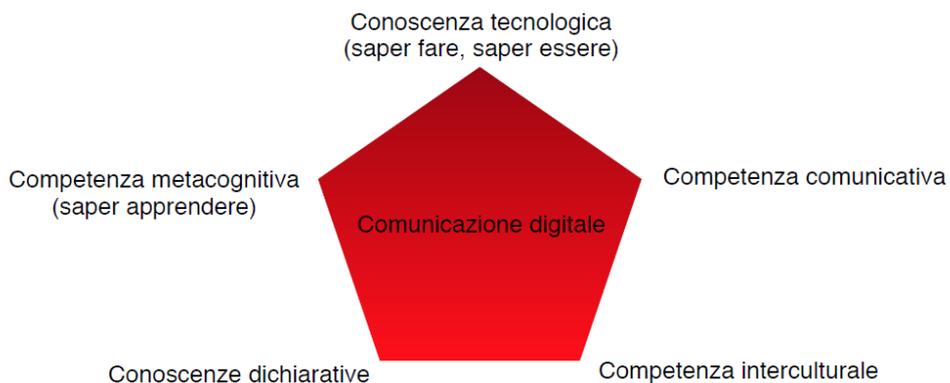
<sup>21</sup> Il *cloud* è uno spazio digitale condiviso, ospitato su un server gratuitamente o a pagamento, nel quale è possibile salvare i propri dati e renderli accessibili e modificabili da parte di altri utenti “scelti”.

#### 2.4. *La rete in classe. Per un sillabo funzionale-digitale*

Nella Figura 2 si è cercato di tradurre in forma grafica quanto finora considerato: la diffusione della comunicazione di tipo digitale coinvolge, oltre alla competenza comunicativa e linguistica, la sfera del sapere, quella del saper fare, quella del saper essere e, certamente, quella del saper apprendere, aspetto che verrà analizzato in questo paragrafo. Si è visto che la caduta delle barriere culturali, lo spostamento delle coordinate spaziali e temporali, la confluenza della logica sequenziale/testuale nella logica che potremmo definire “digitale/ipermediale” – tutti caratteri che ritroviamo nella moderna *New Economy* e nella cosiddetta “società della conoscenza” – modificano la mente dell'uomo contemporaneo e, come è ovvio, il suo modo di comunicare, più veloce e più interattivo di quanto lo sia mai stato.

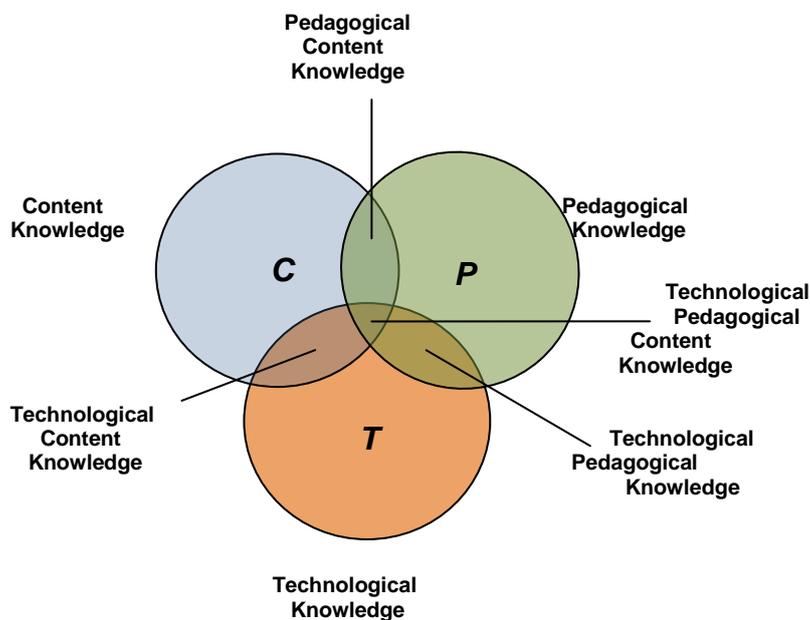
Portare queste nuove forme di comunicazione tecnologica in classe potrebbe spaventare molti docenti, così come può spaventare tentare di elaborare una teoria sul rapporto tra didattica delle lingue e mondo digitale, poiché quest'ultimo cambia così rapidamente da far apparire vano, e quasi superfluo, disporre di un modello esplicativo dell'influenza della comunicazione digitale sull'insegnamento e apprendimento linguistici. Ma se si è effettivamente colto e compreso lo stretto legame tra la mente di chi apprende una lingua e il tipo di comunicazione (e strumento, canale di comunicazione) che sceglie di usare per i propri scopi linguistico-comunicativi, non solo si avverte la necessità di adottare un approccio glottodidattico che sia adeguato e pertinente, ma si accetta anche la sfida dell'uso della tecnologia in classe. Parliamo di sfida perché le forme di tecnologia che oggi abbiamo a disposizione sono svariate – e non sempre di facile applicazione o utilizzo – e il loro ricorso in classe richiede da parte del docente l'acquisizione di competenze digitali, insieme alla capacità di saper guidare il discente nel loro corretto utilizzo sia dal punto di vista tecnico che dal punto di vista di quella che abbiamo definito “competenza comunicativa digitale”.

Figura 2.



Tutto ciò richiama alla memoria il TPACK Model, elaborato per la prima volta dagli studiosi Mishra & Koehler nel 2006 (Figura 3)<sup>22</sup>.

Figura 3.



Il modello TPACK è di facile interpretazione e ci dice, in maniera semplificata, che l'uso della tecnologia nell'insegnamento richiede una conoscenza e una preparazione approfondite da parte del docente (*technological knowledge*), ma esso è tanto più efficace se si unisce alla conoscenza dei contenuti dell'insegnamento e ad un modello pedagogico corretto. Il punto di incontro tra le tre dimensioni sta a rappresentare proprio lo spessore di un modello di insegnamento che fa del ricorso alla tecnologia unita ai contenuti un caposaldo del processo pedagogico (*technological pedagogical content knowledge*).

Come possiamo trasporre questo modello all'insegnamento delle lingue? Si farà riferimento, nel paragrafo successivo, al metodo costruttivista, che sembra adattarsi bene all'insegnamento/apprendimento delle lingue attraverso le tecnologie digitali, proprio in un momento in cui si parla di "fine del metodo" (glottodidattico)<sup>23</sup>. Sofferamoci invece sui contenuti e sul tipo di tecnologie che possiamo impiegare nella didattica delle lingue. Potremmo partire da una considerazione apparentemente scontata: l'efficienza concreta di alcuni dispositivi elettronici. Pensiamo ai recentissimi *tablet*. Si tratta di

<sup>22</sup> Il modello TPACK è stato citato anche durante il convegno "Il futuro della didattica italiana: media, social network, nuove tecnologie e scenari multi-disciplinari" (American University, Roma, 5-6 Ottobre 2012), da Giorgio Massei, in occasione del suo intervento dal titolo: "Le nuove tecnologie e l'apprendimento esperienziale dell'italiano LS: dai mondi virtuali al mobile-learning".

<sup>23</sup> Si veda, a questo proposito l'interessante volume di Carlo Serra Borneto (2012).

apparecchi di dimensioni ridotte e sufficientemente maneggevoli – poco più grandi di uno *smartphone* – che possono essere introdotti con facilità in classe e ne è sufficiente anche un solo. Questi dispositivi riescono a coprire tutte le funzioni che un tempo svolgevano nella lezione di lingua il registratore o il televisore, e oltre: è possibile utilizzarli per proporre alla classe un file audio, un video, una serie di immagini e, allo stesso tempo, qualora sia dotato di connessione alla rete, il tablet ci consente di compiere qualsiasi tipo di ricerca sul web, di mostrare presentazioni elaborate dal docente, test interattivi, associare parole a suoni e così via. Un unico dispositivo elettronico, dunque, contiene infinite possibilità di impiego, permettendo così di risparmiare l'uso di più strumenti.

Un'ulteriore importante risorsa è costituita dagli *smartphone*. Dispositivi cellulari configurati per la connessione alla rete, spesso molto sottili e di piccole dimensioni, garantiscono l'accesso al web attraverso applicazioni online (*app*), link diretti a piattaforme i cui contenuti sono per lo più ospitati in rete e liberamente accessibili secondo la filosofia dell'*open content* (contenuti multimediali aperti e condivisibili). L'*open content* non è altro che l'evoluzione in rete del concetto di scrittura *open source* e possiede la caratteristica fondamentale del funzionamento delle *app*: a differenza dei siti internet le *app* sono scaricabili sullo *smartphone* e hanno potenzialità interattive ben precise, permettendo all'utente, per esempio, di scattare foto e condividerle, di localizzarsi su una mappa virtuale (geolocalizzazione), di comunicare con altri dispositivi, di leggere codici speciali atti ad aprire ulteriori contenuti multimediali e così via. Una possibilità semplicissima di utilizzo degli *smartphone* in classe, e non solo, è, ad esempio, quella di sostituire il dizionario cartaceo: in presenza di un vocabolo sconosciuto è sufficiente che l'utente immetta in un motore di ricerca online la parola e con un solo click può trovare non solo infiniti rimandi a corpora di lingua autentica ma anche a centinaia di immagini che rappresentano la parola in questione. In tal caso la rete funge da vero e proprio dizionario multimediale interattivo, gratuitamente consultabile e immediatamente disponibile.

### 3. BLENDED LEARNING E SOCIAL LEARNING. LA LINGUA L2 NELLA RETE OPEN CONTENT.

#### 3.1. *Un metodo didattico in rete*

Le tecnologie della comunicazione digitale hanno rivoluzionato le modalità di uso della lingua e di fruire della conoscenza. Non si è mai passivi nell'approccio alla rete e nella visualizzazione dei contenuti, tant'è che l'apprendente diviene "utente", con lo scopo di costruire da sé la propria conoscenza (Pichiassi, 2007: 142). Un apprendente la lingua L2 è – come viene definito dal QCER – un "attore sociale, ma è anche utente digitale, un "attore sociale digitale" che acquisisce le competenze tecniche – conoscere gli strumenti e saper maneggiare l'hardware –, pragmatiche e linguistiche che gli consentono di dominare le tecnologie della comunicazione e di saper apprendere ed usare la lingua2 attraverso le tecnologie. A sua volta l'insegnante di lingua (anche di lingua1) può cogliere e sfruttare le potenzialità cognitive contenute negli strumenti del Web 2.0 e della comunicazione digitale in genere e, in un approccio di *cooperative learning*,

svolgere un ruolo di “regista dell'apprendimento” e di orientamento, di tutor dell'allievo/utente che apprende ed usa la lingua attraverso la rete.

Non a caso si parla di “costruttivismo di rete” (Pichiassi, 2007: 19) per indicare il fatto che la rete non è solo un luogo dove reperire informazioni, ma è un ambiente virtuale dove è possibile costruire conoscenze, secondo quel legame tra sapere e saper fare cui più sopra si è accennato. Tale idea di costruzione della conoscenza nella rete conduce a ripensare gli approcci e i metodi della didattica linguistica.

Molti glottodidatti ritengono che si sia giunti alla “fine del metodo” e usano questa espressione per sottolineare come oggi, nella didattica delle lingue, si preferisca cogliere il meglio dai diversi tipi di approcci e metodi didattici, piuttosto che far proprio un unico approccio e/o metodo di insegnamento, e attingere da ciascuno ciò che si ritiene possa risultare efficace in funzione del profilo dell'apprendente e dei suoi bisogni. In particolare l'avvento della rete di seconda generazione ha indirizzato l'attenzione verso il modello costruttivista dell'apprendimento secondo il quale la conoscenza è un fatto sociale e culturale i cui contenuti – intesi come insieme di dati, valori e informazioni – vengono appunto costruiti dalla comunità intera, da tutti gli attori sociali che interagiscono comunicando tra loro. La conoscenza (e l'apprendimento) si forma nei processi d'interazione ed attraverso l'attribuzione di significati alle esperienze degli individui. Non vi è conoscenza senza comunicazione e per comunicazione non si intende la mera trasmissione di informazioni, ma il processo di interazione sociale che conduce a una costruzione condivisa del sapere, nel nostro caso del sapere linguistico. La rete dà corpo a questo processo, poiché in Internet la comunicazione e la conoscenza si fondono dando luogo a un incontro di saperi che per il costruttivismo costituisce l'essenza stessa della conoscenza<sup>24</sup>. Come ben sottolinea Pichiassi (2007: 146), in Internet «il mezzo è anche contenuto», cioè il mezzo utilizzato per comunicare è anche il contenuto di ciò che si insegna e si apprende, nel nostro caso la lingua.

L'abbattimento delle barriere comunicative apportato dalla rete di seconda generazione ha svelato una nuova visione della conoscenza, migliorandone le possibilità di accesso nel momento stesso in cui moltiplica le possibilità di comunicazione. Sono proprio la facilità, le modalità e le opportunità di comunicazione gli aspetti che consentono di considerare rilevante il legame tra informatica e apprendimento /insegnamento di una lingua e, non ultima, la possibilità di una comunicazione più ampia, più estesa, orizzontale, tra apprendenti e gli insegnanti, apprendenti tra loro e tra insegnanti<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> C'è chi vede un'evoluzione del costruttivismo nelle teorie connessioniste di Siemens, che pongono l'accento sulla condivisione dei contenuti, oggi indispensabile per accedere a una mole di saperi, trasmessi dalla rete, che il singolo utente non può gestire in autonomia. Si veda l'interessante tesi di laurea di Andrea Gobbi, *La Rete Linguistica*, a questo link:

[http://www.academia.edu/1765334/La\\_Rete\\_Linguistica\\_-\\_Dinamiche\\_2.0\\_e\\_Apprendimento\\_di\\_L2](http://www.academia.edu/1765334/La_Rete_Linguistica_-_Dinamiche_2.0_e_Apprendimento_di_L2), in particolare pp. 58-60.

<sup>25</sup> Piattaforme FaD, attraverso una intranet scolastica specificamente sviluppata per loro, rendono ad esempio possibile agli insegnanti partecipare a distanza ad incontri, riunioni, a seminari, a lavori di gruppo, seguire corsi di formazione e di aggiornamento, costruire e condividere materiali, realizzare progetti comuni, comunicare esperienze, ecc. Si veda anche, come esempio di community di docenti, *Scuola che fa rete*: <http://scuolachefarete.it/>

### 3.2. *Blended learning. L'interconnessione digitale tra lezione reale e formazione a distanza*

Vi è oggi una tendenza diffusa a preferire al termine *e-learning* termini più specifici che evidenziano lo stretto legame tra le nuove tecnologie della comunicazione e le loro potenzialità cognitive e didattiche. Il concetto di “*e-learning*” viene rappresentato e affiancato da termini come *online learning*, *web learning* o *online education*, che esprimono l'idea che l'apprendimento non avviene più solo attraverso l'uso di strumenti elettronici (cd-rom, dvd, materiali multimediali, ecc.) ma anche tramite la condivisione delle conoscenze nella rete. I dispositivi mobili possono essere impiegati in classe, ma non solo in classe, per svolgere attività didattiche per l'apprendimento della lingua2 e, più in generale, di tutte le discipline previste dal curriculum scolastico. In tal caso si è soliti parlare di *m-learning* o *mobile learning*. Alcuni studiosi utilizzano, invece, il concetto di *d-learning* (*digital learning*) per riferirsi in senso più ampio all'apprendimento tramite gli strumenti della comunicazione digitale (dalle piattaforme didattiche sempre più innovative ai social networks). In generale, però, grande successo ha avuto tra gli esperti di didattica a distanza o digitale il termine *blended learning* usato al posto del “classico” *e-learning* per ribadire la necessità di integrazione tra la lezione reale in classe e l'apprendimento virtuale a distanza: una volta spento l'entusiasmo – talvolta un po' eccessivo – per la formazione esclusivamente online, si è posto come indispensabile un ripensamento dei confini tra le diverse modalità di formazione. La maggior parte di coloro che si occupano di didattica con le nuove tecnologie è oggi concorde nel sostenere che l'apprendimento su piattaforme digitali deve rappresentare un completamento o un arricchimento delle attività svolte in classe e non un momento esclusivo e isolato di apprendimento. Poniamo l'attenzione, a questo proposito, su due punti di fondamentale importanza: 1) è possibile progettare un corso di lingua curando sia l'aspetto inerente alla lezione in classe sia quello relativo alle attività didattiche online; 2) tra insegnamento/apprendimento in classe e attività online vi può e vi deve essere continuità e non una separazione da “aggiustare” in un secondo momento.

La rete non sta solo fuori della classe ma può essere trasferita direttamente nell'ambito della lezione in classe e diventare parte essenziale del processo e delle attività di insegnamento/apprendimento potendo essere nel contempo un luogo di “acquisizione digitale” della lingua e di apprendimento guidato dall'insegnante /tutor/coordinatore in cui acquisizione<sup>26</sup> e apprendimento diventano due processi di sviluppo interdipendenti. Il mondo parallelo del Web 2.0, che vive grazie ai personal computer, agli *smartphone* e ai dispositivi mobili, regala un nuovo modo di vivere la comunicazione e quindi consente un inedito accesso – più o meno spontaneo – alla conoscenza linguistica. I confini tra apprendimento in classe e apprendimento /formazione a distanza si assottigliano sempre più – grazie al perfezionamento tecnico

<sup>26</sup> Nel senso indicato da Krashen, secondo il quale il processo di acquisizione di una lingua2 si distingue dal processo di apprendimento in quanto avviene in contesti comunicativi significativi, cioè “naturali”. Si tratta di una distinzione considerata da molti critici, ed anche estimatori, troppo netta in quanto è difficile da accettare, da un punto di vista psicologico, il ruolo secondario assegnato da Krashen all'apprendimento inteso come processo consapevole e sistematico, perché ogni acquisizione è, almeno parzialmente, consapevole e finalizzata, e lo è in modo particolare quella che avviene usando le nuove tecnologie informatiche e Internet e tutte quelle applicazioni online che permettono un elevato livello di interazione tra il sito web e l'utente.

dei dispositivi e alla loro larga diffusione dovuta a costi più accessibili – tant'è che la classe stessa viene trasferita nella rete (e viceversa).

Si fa perciò pressante in ambito didattico la necessità di rivedere il concetto di *blended learning* proprio sulla scia del *continuum* tra procedimento didattico guidato e accesso spontaneo agli input linguistici. Le tecnologie del linguaggio e della comunicazione digitale possono infatti rappresentare un ponte tra l'uso della lingua in ambiente scolastico e l'uso della lingua in un contesto naturale fuori dalla classe, fornendo uno sfondo comunicativo continuo che sfuma i confini tra apprendimento e acquisizione. Lo studente si accosta alla lingua L2 in modo naturale e digitale al contempo, riprendendo in classe gli stessi strumenti tecnologici che utilizza nella vita quotidiana per comunicare: in tal modo si facilita l'apprendimento, esattamente come lo si facilita ricorrendo ad un approccio glottodidattico di tipo “esperienziale” comunicativo e situazionale.

Cosa cambia, invece, per l'insegnante di lingua? Si è detto che comunicazione e conoscenza danno luogo a un processo circolare, ad uno sviluppo socialmente condiviso di saperi, a quella che Peirce (1981) definisce una “costruzione sociale di interpretazioni”. Il compito dell'insegnante non può più essere perciò limitato alla semplice trasmissione di conoscenze, così come la didattica online non può ridursi a una mera distribuzione di materiali nella rete (Fratter, Jafrancesco, 2010: 71). La comunicazione verticale insegnante-studenti deve integrarsi con una comunicazione orizzontale studente-studente, studente-docente e docente-docente (*ibid.*). In tal modo l'insegnante da fornitore di risposte diviene fornitore di risorse<sup>27</sup>, da facilitatore linguistico si trasforma in facilitatore linguistico-digitale, in un vero e proprio gestore / regista della comunicazione, dispensatore di contenuti digitali e non, coordinatore e tutor. Egli funge da guida nelle attività svolte online, fornisce gli input linguistici e dà voce agli studenti/utenti, mettendo in gioco (trasformandola) la propria tradizionale figura e le proprie competenze comunicative. I compiti<sup>28</sup>, le attività, le esercitazioni svolte in rete e in classe utilizzando le potenzialità della rete fanno del docente un esperto di ICT, di didattica digitale, di tutoraggio tecnico e pedagogico: l'insegnante stesso può diventare creatore di contenuti digitali, conoscitore dei linguaggi per l'ideazione di piattaforme web, sviluppatore di attività specifiche finalizzate all'apprendimento/acquisizione delle lingue in rete e attraverso le tecnologie della comunicazione digitale. Non solo lo studente acquisisce nuove competenze nel processo di apprendimento della lingua tramite la tecnologia, ma anche il docente ne trae profitto, adeguandosi all'esigenza di una formazione costante che può caratterizzare in maniera importante e decisiva la sua professionalità e la sua funzione nei confronti di apprendenti “nativi digitali”<sup>29</sup>. Non stupirebbe se il docente di lingua L2 o LS, allora, creasse e seguisse personalmente una pagina didattica su Facebook, si dotasse di un

<sup>27</sup> È proprio questa l'espressione efficacemente utilizzata da Telis Marin nel suo intervento “L'italiano entra nell'era digitale. i-d-e-e: una multiplatforma per chi insegna e per chi studia l'italiano”, durante il convegno organizzato dall'American University di Roma (vedi nota 22).

<sup>28</sup> Il *compito* viene definito da QCER come «come azione finalizzata che l'individuo considera necessaria per raggiungere un determinato risultato nell'ambito di un problema da risolvere, un impegno da adempiere o un obiettivo da raggiungere» (QCER: 12). I compiti «non sono esclusivamente linguistici, anche se implicano attività linguistiche e mettono in gioco la competenza comunicativa dell'individuo» (p.19).

<sup>29</sup> Si veda, al riguardo, “La sfida dei nativi digitali”, in *Education 2.0*, all'indirizzo:

<http://www.educationduepuntozero.it/tecnologie-e-ambienti-di-apprendimento/sfida-nativi-digitali-4064635703.shtml>

account in Twitter fornendo attraverso questi canali istruzioni e compiti ai propri studenti, sincronizzasse materiali digitali caricandoli su un *cloud* rendendoli così accessibili in ogni momento agli studenti, da qualsiasi tipo di dispositivo.

### 3.3. *Didattica open content*

Il Web 2.0 è una rete mondiale condivisa, all'interno della quale, accanto alle pagine di cui l'utente è semplice fruitore – ma con un ruolo interattivo e multimediale –, troviamo centinaia di *app* dalle diverse funzionalità, salvate sui server delle case produttrici e consultabili da qualsiasi dispositivo abilitato (sono soprattutto i dispositivi mobili, *smartphone* e *tablet*, a possedere questa particolare caratteristica di navigazione); accanto a queste, in larga espansione sono i siti *open source*, o ancor meglio *open content*, nei quali l'utente non è solo fruitore passivo di contenuti e funzioni, ma creatore e elaboratore dei contenuti stessi. Ciò significa che l'utente è abilitato alla scrittura e può intervenire liberamente, proponendo materiali, link multimediali, riflessioni e commenti personali, notizie, fotografie e così via. A vigilare sul corretto funzionamento delle pagine, sulla natura legale e etica dei contenuti e sui rapporti tra gli utenti vi è di solito un "amministratore", autorizzato a intervenire in caso venga violata la *netiquette*<sup>30</sup>. Su questa filosofia *open content*, che potremmo definire l'etica del Web 2.0, si reggono per esempio i social networks.

Non sarebbe corretto, da parte del docente, etichettare l'universo dei social networks come un passatempo privo di qualsivoglia forma di utilità cognitiva o didattica (e sono molti, non solo tra i docenti, coloro che la pensano in questo modo). Si rende piuttosto necessaria una revisione del modo in cui tali strumenti possano essere utilizzati per fini didattici o di formazione a distanza. Una pagina Facebook curata da un docente di lingua L2 può avere molteplici usi: un'utilità di tipo pratico, per comunicare orari, ricordare agli studenti i materiali per le lezioni, avvisare su scadenze, test finali, valutazioni ecc.; un uso più strettamente didattico, ad esempio per anticipare i contenuti linguistici che verranno trattati a lezione, per caricare materiali multimediali da usare in classe o anche per fornire input linguistici di varia natura, in una sorta di *brainstorming* digitale anticipatore delle lezioni, per personalizzare l'insegnamento e proporre materiali e attività differenziate a seconda dei bisogni linguistici dei diversi apprendenti, tenendo conto del loro diverso livello di apprendimento, delle loro motivazioni, dei loro interessi e delle loro strategie di apprendimento; infine, un'utilità relazionale e interpersonale, per un nuovo modo di vivere il rapporto con i propri studenti, sollecitando il loro interesse, mettendosi a disposizione per chiarimenti, seguendoli nell'apprendimento in ogni momento e dimostrandosi sempre interessato alle loro esigenze linguistiche, apprenditive e formative.

Si esamineranno più avanti le potenzialità che offre oggi la rete per facilitare o avvantaggiare il lavoro dell'insegnante, come sia possibile, ad esempio, creare piattaforme didattiche digitali che integrino diversi strumenti di comunicazione, per rispondere ai bisogni linguistici degli studenti, ma anche alle esigenze comunicative degli stessi docenti. Abbiamo accennato brevemente all'importanza di una intranet scolastica

<sup>30</sup> L'etichetta della rete, il corretto comportamento (linguaggio e contenuti) da tenere quando si interagisce in una piattaforma pubblica (forum) o *open content* (wiki, social networks).

dedicata agli insegnanti, dove siano caricati aggiornamenti e materiali didattici, o come possa essere utile creare una pagina wiki in cui i docenti possano ideare insieme e condividere attività e materiali da riproporre a lezione. In una scuola di lingue risulterebbe “vitale” la condivisione dei saperi tra tutti gli insegnanti che, per formazione o anni di esperienza, possono contribuire al lavoro in classe in una dimensione di “collaborative learning” coerentemente con la visione costruttivista dei processi cognitivi in atto con l’uso della tecnologia digitale nella comunicazione, nello studio, nella fruizione e condivisione di contenuti e materiali. L’apprendimento collaborativo si estende dunque a tutte le forme di didattica condivisa – in rete e con la rete – che vedono come protagonisti attivi sia gli studenti che i docenti, come bene sottolinea Pichiassi:

Ciò che qualifica questo metodo è la presenza di alcune caratteristiche specifiche fondamentali, quali: l’intraprendenza positiva, in forza della quale ognuno si preoccupa e si sente responsabile sia del proprio lavoro che di quello di tutti gli altri, l’interazione faccia a faccia, l’uso di competenze sociali nell’agire in piccoli gruppi eterogenei, la revisione e il controllo costante dell’attività svolta, la valutazione individuale e di gruppo» (Pichiassi, 2007: 159).

Il *collaborative learning* viene inoltre mutuato nell’ambito delle pagine web a scrittura aperta, le cosiddette wiki, a proposito delle quali è stata coniata l’espressione “*collaborative writing*”. La scrittura nel Web 2.0 è spesso il prodotto di un lavoro sociale, sottoposto alla revisione altrui, frutto di una condivisione di intenti e saperi. Talvolta risente delle influenze della lingua parlata, come si è detto a proposito della comunicazione rapida delle chat o dei forum. Ma la comunicazione digitale muta radicalmente anche le altre abilità linguistiche. Si è accennato, per esempio, a come la comprensione scritta venga implementata in una dimensione iconica / sinestetica / multimediale all’interno dell’ipertesto, e questo apre al lettore a nuove modalità di immersione nel testo scritto; la produzione e la comprensione orali devono “fare i conti” oltre che con strumenti avanzati per la comunicazione a distanza (si pensi ai software per effettuare videochiamate o videoconferenze), anche con prodotti video concisi, spesso integrati con musica o suoni digitali, brevi frammenti visualizzati in un solo momento da milioni di persone in tutti gli angoli del globo, attraverso i quali ci si relaziona, ci si informa, si scambiano opinioni, ci si intrattiene, ecc. Vi è inoltre una forma di interazione scritta – la scrittura delle chat, dei forum e dei social networks – che risente delle influenze dell’oralità e delle esigenze di velocità nella comunicazione tipiche della dimensione temporale 2.0. Allo studente/fruitori di contenuti digitali sono richieste competenze di produzione e comprensione che certamente differiscono da quelle che egli mette in atto nelle situazioni comunicative ordinarie, ad esempio.

Per la buona riuscita delle attività di collaborative writing sono essenziali abilità comunicative, procedurali e relazionali, che consentano al gruppo di coordinarsi, di prendere decisioni, di risolvere i problemi, di gestire i conflitti, di creare un’atmosfera di fiducia reciproca ecc. Abilità, queste, che non è detto che il gruppo possieda, ma che possono essere sviluppate attraverso una chiara definizione del compito da svolgere, delle modalità di lavoro nel gruppo, del come stare nel gruppo. (Frattoni, Jafrancesco, 2010: 80)

Spetta alla scuola farsi carico di tali cambiamenti per le loro ricadute nell'ambito dell'istruzione e della formazione, e a vari livelli, da quelli organizzativi e di sistema a quelli curricolari e didattici (nuovi bisogni degli apprendenti, nuove competenze da sviluppare, diverse motivazioni ad apprendere, diverse modalità e strategie di apprendimento, diversità di modelli, approcci e metodi di insegnamento/apprendimento, di valutazione, ecc.). Si hanno ricadute sulla funzione stessa, come si è accennato, dell'insegnante in generale e di lingua, nel nostro caso, che, ad esempio, supervisiona il lavoro svolto in una pagina di scrittura condivisa, o una discussione aperta su un forum didattico; valuta quali pagine web possono essere consultate, per contenuti e livello di lingua e di conoscenze; sceglie gli strumenti adeguati ad esercitare determinate abilità linguistiche e a potenziare le competenze comunicative poste ad obiettivo dell'insegnamento/apprendimento linguistico, ecc.<sup>31</sup>

#### 3.4. *L'apprendimento linguistico assistito dalle nuove tecnologie*

La ricerca svolta dal Cnr di Pisa e centrata sulle tecnologie linguistiche come mezzo per preservare la diffusione della lingua italiana, più sopra citata, include un'analisi degli strumenti linguistici più efficaci per l'"apprendimento delle lingue assistito da computer". Ad esempio, i software di correzione ortografica, già contenuti negli editor di testo e nei programmi per la creazione di manuali scientifici e documenti tecnici, posso essere impiegati nel web come strumenti di controllo grammaticale per le *query* nei motori di ricerca come Google. Questi software sono al momento oggetto di studio in molti centri di ricerca informatica perché abbiano in futuro la possibilità di compiere analisi semantiche oltre che sintattiche e permettano la ricerca di intere frasi e non solo di semplici parole, tramite il cosiddetto *information retrieval* o addirittura il *cross-lingual information retrieval*<sup>32</sup>. Potrebbero trovare inoltre un'importante utilità all'interno di piattaforme didattiche pensate per la scrittura in L2. Un'ulteriore applicazione potenzialmente didattica e *web-based* è data dalle interfacce vocali (*Voice User Interfaces – VUI*) che permettono all'utente di interagire con la macchina usando il linguaggio parlato, senza dunque appoggiarsi all'hardware: tastiera, mouse ecc. Anche in tal caso il software, consentendo il riconoscimento vocale automatico (la voce dell'utente viene riconosciuta dalla macchina) o, viceversa, la sintesi vocale (le informazioni elaborate dalla macchina vengono tradotte in input sonori per l'utente), potrebbe essere implementato all'interno di piattaforme didattiche di lingua L2 con lo scopo di esercitare le abilità di ascolto o parlato<sup>33</sup>. Per quanto riguarda la comprensione scritta, invece, troviamo un buon supporto didattico nel *Machine Translation (MT)*, o traduzione

<sup>31</sup> Si vedano esempi di usi e di applicazioni delle nuove tecnologie a scuola in "Le tecnologie nella scuola", in *Gli speciali di Education 2.0*: <http://www.educationduepuntozero.it/speciali/pdf/specialeottobre10.pdf>.

<sup>32</sup> L'*information retrieval* (IR) (lett: recupero d'informazioni) è l'insieme delle tecniche utilizzate per il recupero mirato dell'informazione in formato elettronico. Per "informazione" si intendono tutti i documenti, i metadati, i file presenti all'interno di banche dati o nel world wide web. (Da Wikipedia). Il *cross-lingual information retrieval* è, invece, la ricerca di informazioni tramite *query* in linguaggio diverso rispetto a quello utilizzato dall'utente.

<sup>33</sup> Un bell'esempio può essere dato dalla piattaforma *Clipfair*, che dà la possibilità di integrare voce e video, per esempio doppiando in L2 un video caricato sul sito. Il sito [www.clipfair.net](http://www.clipfair.net) non è ancora online ma è in fase di progettazione.

automatica, che adotta un modello statistico basato su corpora testuali bilingui oppure su regole linguistiche. Sono tutti strumenti che possono essere utilizzati per affinare la navigabilità in rete, così come l'uso della rete come piattaforma didattica.

Vedremo nel successivo – e conclusivo – paragrafo come già al momento siano disponibili in rete numerosi *tool* per la creazione di siti didattici fondati sulla gestione *open content* dei materiali pubblicati, attraverso sofisticate tecnologie della comunicazione, che potrebbero risultare ancora più efficienti se integrati con tecnologie quali le interfacce vocali o la traduzione automatica. Vedremo inoltre come si sta muovendo la didattica della lingua L2 nel mondo dei social networks, attraverso l'analisi di alcuni progetti particolari sviluppati in Italia in ambito universitario.

#### 4. L'ITALIANO L2 NEL WEB 2.0. ANALISI DI ALCUNI CASI PRATICI

##### 4.1. *L'italiano su Twitter: Tweetaliano*

*Tweetaliano* è il frutto di un esperimento didattico sviluppato da un ricercatore dell'Università per Stranieri di Perugia, Andrea Gobbi<sup>34</sup>, e collegato al progetto APRIL<sup>35</sup>. Si tratta del primo tentativo in Italia, supportato a livello accademico, di coniugare la didattica L2 con l'aspetto ludico e di “comunicazione orizzontale” proprio del social network Twitter.

Più sopra (§ 2.2.) si è fatto cenno al processo di decostruzione linguistica a cui assistiamo nelle forme di comunicazione digitale nel Web 2.0. Sembrerebbe perciò paradossale, a un primo superficiale sguardo, adottare uno strumento che apparentemente “fa a pezzi” la lingua italiana, per scopi non solo didattici, ma propriamente glottodidattici. Ma se ci si pone da un altro punto di vista è possibile capire come le modalità di comunicazione rapida e frammentaria di Twitter possano incontrarsi con le esigenze di insegnamento dell'italiano come lingua seconda. Twitter è, dopo Facebook, il secondo social network a livello mondiale per numero di iscritti (più di 550 milioni) ed è caratterizzato, come è noto, da un tipo di scrittura paragonabile a quella degli SMS: i caratteri a disposizione sono 140, per cui gli interventi degli utenti si riducono il più delle volte a brevi frammenti di lingua, arricchiti da link multimediali, immagini, suoni. Il linguaggio di Twitter è dunque un linguaggio digitale/multimediale che si affianca all'italiano standard e neo-standard. La brevità dei messaggi pubblicati è resa possibile dalla stessa struttura di funzionamento del social network, poiché l'argomento del Twitter viene “etichettato” e archiviato attraverso il simbolo #, o *hashtag*. In questo modo si creano dei sottogruppi della comunità di “parlanti” che in un dato momento stanno affrontando un determinato argomento o topic. È dunque superfluo indicare ciò di cui si sta parlando perché tutti gli altri membri o *follower* comprendono grazie all'*hashtag* l'argomento del messaggio. Non è altro che la stessa “economia dei caratteri” dei messaggi da cellulare, estesa e utilizzata da migliaia di persone contemporaneamente, nonché sottoposta a una logica categorizzante che rende possibile ricerche tramite *query* di *hashtag*.

<sup>34</sup> Molte delle informazioni qui riportate, in relazione al progetto *Tweetaliano*, mi sono state date personalmente (e cortesemente) dal Dott. Gobbi ai fini del presente lavoro.

<sup>35</sup> Progetto di ricerca per lo sviluppo di una piattaforma didattica L2 basata sia sull'apprendimento formale che su quello di tipo informale.

Figura 4.



Molti docenti esperti di insegnamento della L2 impiegano Twitter come strumento didattico, convertendo i flussi di comunicazione degli utenti in input linguistici piuttosto che in forme di supporto “comunitario” alla didattica. L’insegnante diviene membro del gruppo di parlanti, ne adotta le medesime tecniche comunicative, ma mantiene un ruolo di guida o di “direzione dei lavori”: interviene per fornire chiarimenti linguistici, per anticipare e integrare i contenuti delle lezioni o per aggiornare i propri studenti.

È tuttavia possibile pensare a Twitter non solo per potenziare gli input agli studenti, ma come un vero e proprio strumento di didattica “autoregolativa”, ossia senza che sia necessariamente il docente a guidare la conversazione. Dismesso il suo ruolo istituzionale, il docente diviene membro della comunità di parlanti e prende parte agli stessi flussi di comunicazione che provengono dagli apprendenti/utenti. È questa l’idea che sottende la nascita e lo sviluppo del progetto *Tweetaliano*, ora alla sua versione beta (nell’immagine 4 si vede come si presenta la home del progetto a coloro che vi accedono da personal computer), documentati anche attraverso un blog<sup>36</sup>. Chiunque voglia approfondire la propria conoscenza dell’italiano oppure condividere con altri appassionati chiarimenti riguardo al lessico, alle espressioni idiomatiche, ad aspetti della cultura italiana, può seguire liberamente il gruppo, diventandone *follower*, e ponendo qualsiasi tipo di quesito.

<sup>36</sup> L’indirizzo è: <http://tweetaliano.wordpress.com/>.

Ogni utente ha la possibilità di intervenire in ogni momento per chiedere aiuto, scrivendo direttamente a [@tweetaliano](#), attraverso gli hashtag: [#comesidice](#), [#italiano](#), [#sidice](#) e così via (ne vediamo alcuni esempi nelle figure 5, 6 e 7).

Figura 5.



Figura 6.



Figura 7.



Tutti gli utenti possono rispondere in tempo reale, allegando al *tweet* di risposta immagini, video, foto, link a siti web. Come viene spiegato con chiarezza nel blog di presentazione del progetto: «L'idea è quella di fornire agli apprendenti di lingua italiana una comunità di riferimento, dove confrontarsi con la lingua viva e crescere linguisticamente, condividendo parole e espressioni, abbattendo quel muro che spesso separa i madrelingua dagli apprendenti».

In *Tweetalitano* opera in concreto quella necessità di colmare la distanza tra apprendimento e acquisizione dell'italiano lingua2, ossia la distanza tra il momento formativo istituzionale e il momento di approccio spontaneo al linguaggio nella vita di tutti i giorni. I social network si traducono così in luoghi di formazione linguistica libera e di apprendimento "creativo" e sociale. Apprendimento che interessa tanto lo studente quanto l'insegnante, perché le due figure sono totalmente rimesse in gioco: il docente può interrompere la discussione e avanzare proposte linguistiche, ma può anche rimanere silente e far sì che siano gli stessi apprendenti/utenti a giungere alla soluzione corretta; allo stesso modo lo studente si fa parte fondamentale del flusso comunicativo di apprendimento, al di là di ogni tipo di barriera emotiva, culturale e linguistica in senso stretto<sup>37</sup>. All'interno di una dinamica didattica e comunicativa totalmente informale e spontanea è possibile rintracciare una strada inedita per l'apprendimento di una lingua, complementare e parallelo rispetto all'apprendimento in classe, basato sulla condivisione delle conoscenze e sull'interazione tra gli apprendenti.

Un social network come Twitter utilizzato intelligentemente può rispondere dunque a molteplici necessità didattiche: 1) consolida il rapporto tra gli studenti nel caso venisse usato come strumento integrativo della lezione in presenza; 2) fa appello a un tipo di comunicazione informale molto accattivante e di semplice approccio; 3) si fonda sulla mediazione sociale, interculturale e interpersonale, fattori chiave dell'apprendimento linguistico; 4) consente di rinforzare i messaggi con contenuti multimediali; 5) può essere usato in qualsiasi momento da personal computer o dispositivo mobile, annullando i confini tra apprendimento formale e guidato e apprendimento spontaneo e creativo (o acquisizione).

## 4.2. *Formazione e valutazione linguistica. Altri strumenti in rete*

### 4.2.1. *Un esempio di social network per insegnanti di italiano L2*

Web 2.0 può essere anche uno strumento per la formazione continua e l'aggiornamento dei docenti di lingua. Ne è un esempio il social network L2O (<http://elearning.unistrapg.it/l2o/>) progettato e implementato dall'Università per Stranieri di Perugia. È una piattaforma ideata per insegnanti ed esperti di italiano come lingua seconda, ma aperto anche ad altri insegnanti all'interno della quale è possibile condividere materiali didattici<sup>38</sup>, esperienze di insegnamento, *learning objects*<sup>39</sup>, link

<sup>37</sup> Per un ulteriore approfondimento sull'importanza delle dinamiche informali di comunicazione nell'insegnamento/apprendimento linguistico, si veda l'articolo di A. Gobbi *The SLA 2.0 Hypothesis*, al seguente link: [http://www.academia.edu/1988668/The\\_SLA\\_2.0\\_Hypothesis](http://www.academia.edu/1988668/The_SLA_2.0_Hypothesis)

<sup>38</sup> Vedi: <http://elearning.unistrapg.it/l2o/?q=materiale%20didattico>

multimediali di lingua L2, documenti inerenti alla cultura italiana da usare a fini didattici. Il suo funzionamento è simile a quello di un qualsiasi altro social network: è necessario effettuare l'iscrizione inserendo i propri dati, un nickname<sup>40</sup> e una password (in caso contrario la piattaforma resta consultabile ma non si è abilitati alla scrittura). Dalla home page del sito è possibile accedere alle diverse sezioni che riguardano il team di sviluppo, i materiali didattici caricati dagli utenti, la pagina dedicata ai LO, il laboratorio/tutorial, il forum, il profilo personale degli utenti e la community. La piattaforma è dotata di un database che permette la ricerca dei materiali per argomento, livello QCER, funzione comunicativa, data di inserimento, autore, titolo.

#### 4.2.2. Un esempio di social network per la valutazione formativa degli apprendimenti linguistici

La rete offre numerosi strumenti per il monitoraggio “formativo” dell'utente /discente: strumenti per l'analisi statistica della presenza dell'utente all'interno di una piattaforma didattica digitale o della somma dei commenti o dei post nell'ambito di un forum, siti per la creazione di *form* da compilare per la raccolta di dati sullo studente (provenienza, età, livello linguistico, bisogni linguistici ecc.) e loro conteggio finale, e così via. Spetta poi all'insegnante farsi carico dei risultati o imparare a eseguire una valutazione anche in maniera informale, al di là di ogni forma di conteggio statistico, se si utilizzano strumenti digitali quali Twitter o Facebook. In questo caso la valutazione dipenderà da un'analisi della partecipazione dello studente alle attività proposte o ai flussi di comunicazione che interessano tutti gli studenti/utenti.

Uno strumento digitale molto utile per la valutazione degli apprendimenti linguistici è l'*e-portfolio* o portfolio elettronico. Il portfolio linguistico è uno strumento per la metacognizione dal punto di vista dello studente e di valutazione formativa dal punto di vista dell'insegnante. La rete come intermediario tra didattica istituzionale (rete in classe, piattaforme digitali per l'apprendimento a distanza) e apprendimento spontaneo non guidato (chat, social network ecc.) favorisce lo sviluppo di capacità metacognitive, rende l'utente più consapevole dei fattori comunicativi sottesi all'acquisizione della lingua2 e sviluppa la sua capacità di autovalutazione e di apprendimento autonomo. Invitare i propri studenti a creare un portfolio linguistico personale digitale può rappresentare un ulteriore momento di continuità tra didattica in classe e didattica in rete.

Esistono differenti modelli di portfolio elettronico, alcuni più conosciuti e utilizzati, altri meno, in entrambi i casi facilmente reperibili in rete. Anche un semplice blog costruito dallo studente può svolgere la funzione di portfolio, per esempio un blog che documenti la propria esperienza in Italia – nel caso di apprendenti che abbiano modo di passare un periodo di studio nel nostro paese – oppure che raccolga tutti i lavori svolti online – nel caso di studenti che utilizzino piattaforme didattiche digitali. Contenendo l'indicazione dei progressi ottenuti nell'apprendimento della lingua2 e delle competenze acquisite, un blog rappresenta un sorta di “biglietto da visita” linguistico/digitale dello

<sup>39</sup> Da Wikipedia: Un *learning object* (sinteticamente noto come LO dal relativo acronimo) è una unità di istruzione per l'*e-learning*, riutilizzabile. I *learning object* costituiscono particolari tipi di risorse di apprendimento autoconsistenti, dotate di modularità, reperibilità, riusabilità e interoperabilità, che ne consentono la possibilità di impiego in contesti diversi.

<sup>40</sup> Un nome virtuale, utilizzabile come nome di riconoscimento all'interno di una piattaforma online, di solito associato a un *avatar* personalizzato.

studente. Le versioni diffuse online dispongo invece di un layout pre-formato, semplicemente da compilare.

La creazione di un portfolio digitale può sfruttare molte delle risorse a disposizione in rete. Innanzitutto può essere aggiornato in qualsiasi momento dallo studente; in secondo luogo può essere simultaneamente consultato sia dallo studente che dall'insegnante. In un secondo momento, potrebbe inoltre essere implementato con elementi interattivi o con gli strumenti digitali legati al linguaggio: ricerca di parole tramite *query*, traduzione automatica, riconoscimento vocale. In tal modo permetterebbe a chiunque lo consulti una più rapida modalità di lettura e una ricerca più efficace di ciò che realmente interessa. La versione digitale del portfolio può inoltre costituire una sorta di biografia linguistica, in vista della quale per altro il portfolio è nato, perché facilita l'aggiornamento costante e la costruzione in itinere del proprio profilo linguistico.

Uno dei formati di portfolio digitalizzato più vicini al modello proposto, e registrato, dal Consiglio d'Europa è quello che vediamo nelle figure 8 e 9: si tratta del portfolio elaborato all'interno del progetto "Scuole in rete per la didattica delle lingue straniere" (Direzione Piemontese del Ministero dell'Istruzione)<sup>41</sup>.

Figura 8.



Si tratta di una versione ottimale di portfolio elettronico perché costruita, appunto, sul modello del [PEL - Portfolio Linguistico Europeo](http://www.pel-europeo.net/) che prevede tre sezioni: il *Passaporto delle lingue*, ossia l'indicatore del livello linguistico sulla base del Quadro; la

<sup>41</sup> Reperibile all'indirizzo: <http://www.pherkad.net/pel/index.asp>

*Biografia linguistica*, centrata nello specifico sulle esperienze linguistiche, competenze e le abilità del discente; e infine il *Dossier*, che offre allo studente la possibilità di selezionare e raccogliere documenti che illustrino i risultati e le esperienze descritti nella biografia. Dotato di un'impostazione intuitiva e di un layout piuttosto semplice, questo portfolio digitale raccoglie tutto ciò che è indispensabile allo studente per la propria autovalutazione e all'insegnante per la comprensione e la valutazione degli sviluppi della propria didattica. Se si è registrati al sito e se si fa parte della rete di scuole che partecipano al progetto, le schede presenti nelle varie sezioni sono compilabili, modificabili e cancellabili; mentre se non si fa parte della rete scolastica aderente è solo possibile consultare le schede in formato PDF. Come viene ben scritto nella home page del progetto, l'idea di un portfolio interattivo «...favorisce un'organizzazione reticolare della formazione linguistica perché contiene, da un lato, tutte le schede contemplate dal Portfolio Linguistico Europeo (molte delle quali implementabili dinamicamente dagli studenti), dall'altro, strumenti informativi e operativi quali esercitazioni online, links utili, news sui progetti in corso, ecc., tali da supportare l'allievo nel continuo miglioramento delle sue competenze linguistiche».

Figura 9.

The screenshot shows a web interface titled "DOSSIER". It is organized into two main sections:

- Indice dei materiali**: A list of eight tasks, each labeled "LAVORO N. X - Scheda di autovalutazione della scelta del materiale". To the right of each task is a blue PDF icon and a red document icon.
- STRATEGIE DI APPRENDIMENTO**: A list of ten learning strategies, such as "Come organizzo il mio (auto) apprendimento linguistico" and "Come mi esercito a leggere in lingua straniera". To the right of each strategy is a blue PDF icon and a red document icon.

#### 4.3. Una “rete di comunicazione” per la didattica dell'italiano: *Google Apps*

Negli ultimi tempi diverse grandi aziende di servizi online hanno messo a disposizione dei propri utenti strumenti digitali per agevolare e migliorare l'organizzazione delle proprie società, dalla registrazione dei dipendenti, allo sviluppo di intranet per il personale, ai rapporti con clienti e fornitori e così via. Questi strumenti hanno riscosso un immediato successo sia tra le aziende private che tra quelle pubbliche. Tuttavia è possibile pensare a un loro impiego anche in ambito didattico, quali efficaci mezzi di comunicazione digitale che “tengono insieme” tutte le esigenze a livello di formazione, aggiornamento, insegnamento, apprendimento e autovalutazione, che nei paragrafi precedenti abbiamo visto confluire in molteplici potenziali usi della rete.

Si prende qui come esempio una piattaforma costruita su server *Google*, la quale non solo è realizzabile interamente online, ma offre altresì un apparato indispensabile per chi voglia sfruttare per intero gli strumenti della comunicazione digitale per l'insegnamento / apprendimento di una L2.

Che cos'è *Google Apps*? È un'insieme di strumenti digitali utili alla creazione di una piattaforma didattica, che può essere un semplice sito didattico curato da un docente oppure una vera e propria intranet scolastica composta da più sezioni a cui possono accedere sia gli studenti che gli insegnanti, alternate a pagine “private” accessibili solo da parte di gruppi prescelti dall'amministratore. Si tratta dunque, come rivela il nome del servizio, di *applicazioni* digitali per lo sviluppo di una rete commerciale o didattica.

Per creare un sito con questo servizio non è necessaria alcuna conoscenza approfondita dei linguaggi di programmazione web – HTML o Javascript – in quanto tutti gli strumenti vengono forniti direttamente online da *Google*. Ciò che è sufficiente, ovviamente, è una familiarità con le tecnologie della comunicazione digitale, tale da permettere di sviluppare una piattaforma ben strutturata, ma soprattutto efficace dal punto di vista glottodidattico. Per accedere ai servizi è indispensabile crearsi un account, ossia registrarsi nella home page di *Google*<sup>42</sup>. Una volta registrati, dalla pagina principale è possibile accedere a tutti gli strumenti della rete *Google*. La registrazione include la creazione di un account di posta personale.

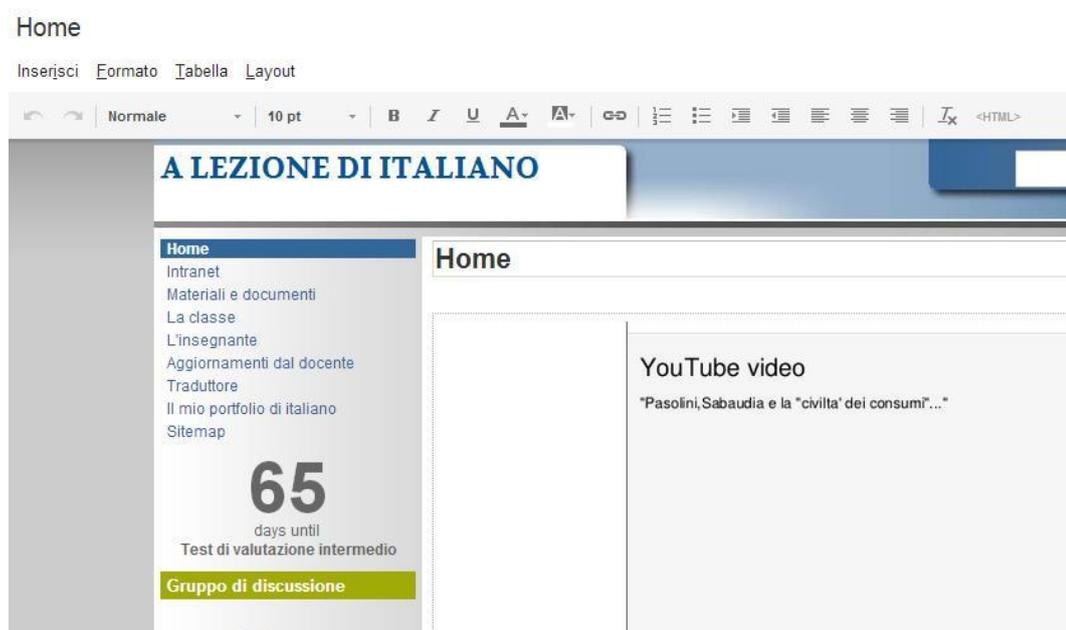
L'applicazione specifica per lo sviluppo di un sito è *Google Sites*: con questo strumento si ha la possibilità di impostare un sito didattico partendo da una pagina web totalmente bianca oppure da una pagina predefinita, anche a livello estetico, e quindi preimpostata sul modello delle classiche wiki o di una intranet, per citarne alcune. La procedura è guidata dal tutorial di *Google* e non richiede una particolare competenza a livello tecnico. Una volta selezionato il modello a noi congeniale, ci troviamo nella pagina web “base” dal layout vuoto, una cornice che possiamo decidere di riempire a piacere con gli strumenti comunicativi presenti sul server *Google*. Nella figura 10 si presenta la home page di un sito didattico già creato che, in alto a destra, presenta il *tool* ‘*modifica pagina*’; una volta aperto il *tool* si visualizza la barra degli strumenti (Figura 11) con la quale possiamo apportare le nostre modifiche al sito o dalla quale possiamo iniziare a creare il nostro sito.

<sup>42</sup> [www.google.it](http://www.google.it)

Figura 10.



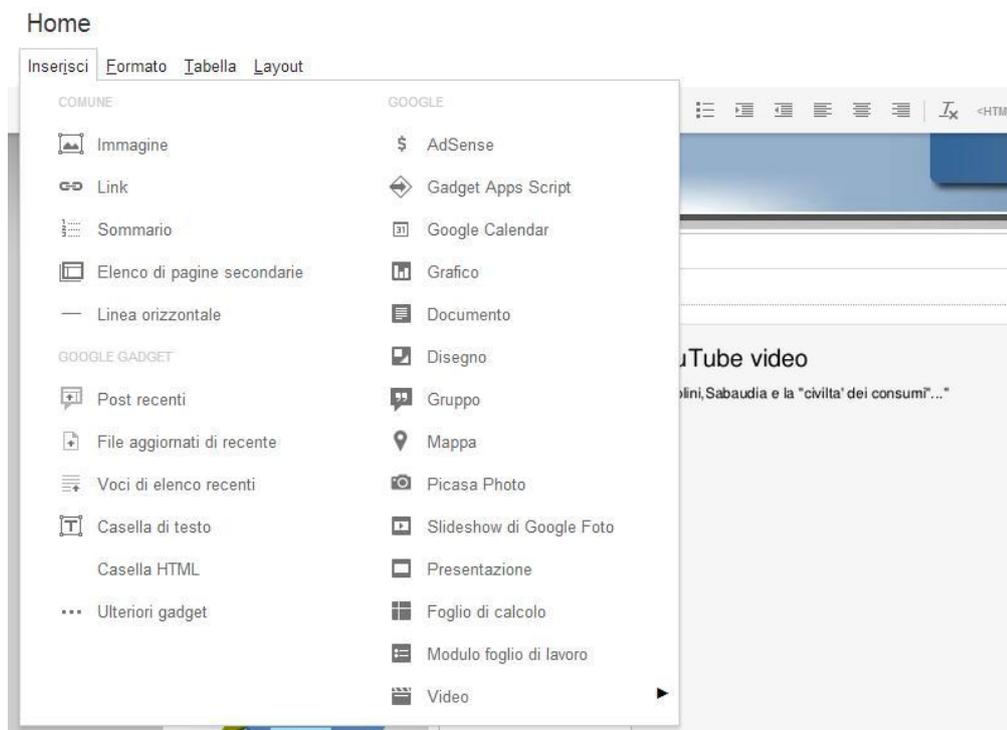
Figura 11.



Cliccando sulla voce *inserisci*, in altro a sinistra, si apre un menu che contiene tutti i tool che ci permettono di implementare il sito come lo si desidera (Figura 12). È possibile allora includere nel sito immagini, link multimediali, video, documenti, grafici,

fogli di calcolo, file audio/podcast, gadget didattici (chat, collegamenti ai social network, messaggi dal docente ecc.).

Figura 12.



In home page, allora, si può liberamente inserire un video da Youtube o dall'hard disk del pc, corredarlo con commenti personali (ad esempio istruzioni per un compito da svolgere a casa), insieme a un documento condiviso con il quale gli studenti possono eseguire un'attività di produzione scritta collettiva. Infatti il docente-amministratore del sito può creare un insieme di utenti che hanno facoltà di accesso alla piattaforma e che possono modificare attivamente i contenuti caricati. *Google*, inoltre, permette di attivare un *upgrade* del servizio *Sites*, chiamato *Google Apps for Education*, e sviluppato specificamente per scuole e istituti scolastici. Effettuando l'*upgrade* del servizio l'amministratore ha più spazio per l'implementazione a livello di megabyte e gigabyte, insieme alla possibilità di incrementare il numero di utenti con facoltà di accesso e scrittura (numero limitato nella versione standard). L'*upgrade* è gratuito per chiunque appartenga a un'istituzione scolastica legalmente riconosciuta.

Nella figura 13 si può osservare come si presenta l'home page arricchita di contenuti didattici. È possibile dar vita a un numero illimitato di pagine web costruite in questo modo. Ogni pagina verrebbe allora dedicata a contenuti specifici: la pagina dell'insegnante, i blog degli studenti, la pagina con gli aggiornamenti.

Figura 13.

Guardate con attenzione il video e leggete in seguito la pagina dedicata a Pasolini in Wikipedia (ho riportato sotto le prime righe della pagina, trovate comunque il link alla pagina completa).



**In evidenza: IL PASSATO PROSSIMO!!!**  
[In evidenza: IL PASSATO PROSSIMO!!!](#)

**Social Link**  
Seguitemi ai seguenti link:  
[Facebook](#)  
[Twitter](#)  
[Google+](#)

**RICORDA! I pronomi diretti**

**MI** – Mi passi a prendere stasera?

**TI** – Certo, **ti** passo a prendere volentieri!

**LO** – Compro un gelato e **lo** mangio.

**LA** – Compro una pizza e **la** mangio.

**CI** – Ci passi a prendere stasera?

**VI** – Certo, **vi** passiamo a prendere volentieri!



Pier Paolo Pasolini (Bologna, 5 marzo 1922 – Roma, 2 novembre 1975) è stato un poeta, giornalista, regista, sceneggiatore, attore, paroliere e scrittore italiano. È considerato uno dei maggiori artisti e intellettuali italiani del XX secolo. Dotato di un'eccezionale versatilità culturale[1], si distinse in numerosi campi, lasciando contributi come poeta, romanziere, drammaturgo, linguista, giornalista e cineasta. Attento osservatore della trasformazione della società dal dopoguerra sino alla metà degli anni settanta, suscitò spesso forti polemiche e accesi dibattiti per la radicalità dei suoi giudizi, assai critici nei riguardi delle abitudini borghesi e della nascente società dei consumi italiana, ma anche nei confronti del Sessantotto e dei suoi protagonisti.

**Messaggi**

**ATTIVITA' DEL GIORNO** Oggi parliamo di Pier Paolo Pasolini!! Ho caricato tutti i materiali che vi servono per completare l'esercizio richiesto. Buon lavoro a tutti!!  
Posted Nov 17, 2012 2:44 AM by Roberto Quaggia

**Compiti...** Ricordatevi di leggere le schede che vi ho consegnato in classe e di eseguire l'esercizio sulle vacanze!!  
Posted Nov 17, 2012 2:36 AM by Roberto Quaggia

**VACANZE DI NATALE** Vi ricordo che le vacanze di Natale quest'anno si terranno dal 23 Dicembre al 6 Gennaio. La scuola riaprirà il 7 Gennaio!  
Posted Nov 17, 2012 5:28 AM by Roberto Quaggia

**Libro di testo** Per tutti coloro che non hanno ancora il libro di testo, ricordo che ho caricato i materiali nella sezione apposita. Trovate il link sulla sinistra. Grazie  
Posted Nov 17, 2012 5:32 AM by Roberto Quaggia

Showing posts 1 - 4 of 4. [View more >](#)

Se sviluppata all'interno di una scuola, la piattaforma offre innumerevoli vantaggi. Ad esempio associando il sito a un dominio scolastico (.edu, .org, .net, ecc.) di cui si è già proprietari o comunque acquistabile da *Google*, si ha la possibilità di dar vita a una vera e propria rete interna alla scuola. Nel menu di gestione dominio l'amministratore può creare diversi gruppi, dal gruppo docenti al gruppo insegnanti – ogni utente è associato a un nickname e a un account di posta *Google* – e scegliere quali pagine rendere accessibili all'uno o all'altro gruppo. In questo modo si può creare una intranet specifica per gli insegnanti o una wiki per le attività di produzione degli studenti. Nel menu riepilogativo, posizionabile a piacere all'interno del sito, è possibile inserire il link a ogni singola pagina, link ai gruppi di discussione, ulteriori pagine in evidenza e specchietti per gli argomenti più importanti, come ad esempio le spiegazioni grammaticali (Figura 14).

Grazie all'app *Google Documents* tutti gli utenti scelti dall'amministratore possono caricare in una pagina web i documenti che vogliono condividere. Avremo quindi una pagina ristretta ai docenti, per esempio, dove condividere materiali, esercizi, testi; una pagina dedicata agli studenti, dove raccogliere i lavori della classe; infine, una pagina collettiva, per condividere documenti di interesse comune. Vediamo dunque in concreto la possibilità di creare una rete scolastica, che permette di sopperire a quelle mancanze che solitamente l'assenza di tecnologia pone in risalto: la presenza di materiali didattici sempre disponibili e accessibili per tutti i docenti, un vero e proprio archivio dei lavori degli studenti, una intranet per gli aggiornamenti (Figura 15). Ogni pagina del sito così strutturata, inoltre, può contenere un link diretto ai documenti, resi in tal modo facilmente reperibili da tutti gli utenti. L'esistenza di una intranet interna alla scuola, con aggiornamenti diretti agli insegnanti, documenti condivisi, calendario (anche questa direttamente collegabile al sito didattico o comunque parallela ad esso), software per la

creazione di esercizi (come *Hot Potatoes*<sup>43</sup>, caricabile in *upload* e quindi a disposizione di tutti gli insegnanti), video, podcast, recuperabili e utilizzabili in classe e online.

Figura 14.



Figura 15.



<sup>43</sup> Hot Potatoes (HP) <http://hotpot.uvic.ca/> è un programma di facile utilizzo che consente di creare esercizi interattivi di autovalutazione da sottoporre agli studenti. HP è stato creato dal gruppo di sviluppo della University of Victoria ed è uno tra i programmi più usati per la creazione di test.

Come accennato in precedenza, gli utenti possono essere suddivisi in gruppi dall'amministratore del sito. A ogni gruppo può essere collegata una chat: l'utente può decidere se scaricare un software o aggiornare il proprio browser con il *plug-in* relativo alla chat. Anche in questo caso, le occasioni comunicative, formalmente stabilite dal docente o sorte in modo spontaneo per iniziativa degli studenti, sono molteplici e utilizzabili per più scopi: *brainstorming* precedente la lezione, rafforzamento del gruppo classe, approfondimento linguistico, chiarimenti tra studenti o tra docente e studenti, curiosità socioculturali, ecc.

*Google Apps* ci consente di creare una rete di comunicazione, le *app* e gli strumenti con cui possiamo liberamente implementare il nostro sito didattico forniscono sia agli studenti/utenti che ai docenti l'opportunità di applicare le proprie competenze comunicative, pragmatiche, interculturali. Le pagine di *Google Apps* possono essere assimilate alle tradizionali wiki, di cui però rappresentano un ampliamento sull'idea di *open source*, perché non permettono solamente di creare un sito a scrittura aperta e condivisibile, ma una vera e propria rete di contatti, un'impalcatura comunicativa (creazione di gruppi, di sottogruppi, di indirizzi email per studenti e docenti, di pagine dedicate a gruppi speciali ecc.) essenziale in ogni corso di lingua. Quale migliore occasione, dunque, per mettere alla prova le proprie conoscenze linguistiche e comunicative, per gli studenti, e per soddisfare l'esigenza di aggiornamento costante da parte degli insegnanti? Oltre all'idea della condivisione dei contenuti tipica delle pagine wiki, qui troviamo in aggiunta il senso di una costruzione sociale e comunicativa non solo dell'oggetto di insegnamento/apprendimento ma anche della "forma comunicativa" che ad esso vogliamo dare. Tale processo di costruzione richiede un'attitudine metacognitiva anche da parte dei docenti che si fanno costruttori ed elaboratori di forme comunicative che siano finalizzate al raggiungimento di competenze linguistiche ben delineate. La costruzione di una piattaforma che dia spazio alle più svariate varietà di comunicazione e che sia nello stesso tempo didatticamente mirata necessita di una profonda consapevolezza dei processi comunicativi, consapevolezza richiesta sia a coloro che usano i mezzi di comunicazione digitale per sviluppare abilità linguistiche, gli studenti, sia a coloro che progettano il percorso didattico attraverso le tecnologie informatiche, gli insegnanti. Siamo di fronte a un apparato comunicativo ricco e funzionale agli scopi della didattica L2, che deve però essere maneggiato con cognizione.

Le basi per la strutturazione di un piano di apprendimento in rete sono presenti in *Google Apps* e ci permettono di procedere in sinergia con la programmazione didattica in classe e con il syllabo, sviluppando unità didattiche per contenuti, strutture linguistiche, funzioni comunicative, strumenti di comunicazione e di verifica. La piattaforma consente al docente di monitorare lo stato di progressione linguistica degli studenti, attraverso l'ideazione di un piano didattico in rete, l'uso degli strumenti di *learning analytics*<sup>44</sup>, verifiche didattiche esclusivamente online, l'osservazione del grado di partecipazione degli studenti alle attività. Una corretta disposizione mentale unita a un'adeguata preparazione dell'insegnante, che significa possedere una conoscenza approfondita degli strumenti comunicativi e delle competenze che questi possono attivare e sollecitare, è sufficiente per consentire di elaborare una piattaforma didattica

<sup>44</sup> Strumenti per effettuare un'analisi statistica degli accessi alla piattaforma o ai tool in essa contenuti. Forniscono un quadro di valutazione prettamente "numerico" della partecipazione alle attività online da parte degli studenti.

completa sia dal punto di vista dei contenuti che da quello formale. Infatti, un'unica piattaforma fornisce gli strumenti per:

- insegnare a distanza,
- comunicare,
- valutare,
- facilitare la didattica con materiali autentici,
- integrare l'attività in classe
- tenere i contatti tra i docenti,
- rinforzare i rapporti tra gli studenti.

Il vantaggio di una rete didattica in *Google* è data dal fatto che tutto avviene online, dalla costruzione del sito allo svolgimento delle attività didattiche. Si tratta di una rete di comunicazione gestita dall'insegnante, ma a cui contribuiscono attivamente gli studenti, che richiede una accurata consapevolezza dei processi di apprendimento/acquisizione /valutazione di una lingua nonché delle dinamiche della comunicazione digitale.

## 5. LA RETE DELLA CONOSCENZA (LINGUISTICA). CONCLUSIONI

L'approccio alle tecnologie digitali nella didattica delle lingue (nel nostro specifico caso nella didattica dell'italiano come lingua seconda) non deve avvenire per un cieco entusiasmo acritico, così come il rifiuto di qualsivoglia forma di digitalizzazione dell'insegnamento/apprendimento può essere dovuta ad una altrettanto acritica mancanza di comprensione delle potenzialità insite nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Si è cercato di mostrare, nel corso del presente lavoro, come la dimensione della didattica digitale possa migliorare sostanzialmente la qualità dell'insegnamento linguistico e incrementi le opportunità di uso autentico della lingua, sia in contesti formali che in contesti informali. Si rende dunque necessaria una riflessione pedagogica, semiotica e linguistica finalizzata a cogliere e a sfruttare le enormi possibilità offerte dalla rete della comunicazione digitale contemporanea.

Si assiste oggi a un'inevitabile convergenza tra saperi umanistici e saperi tecnico-scientifici, la cui netta separazione è spesso il prodotto di residui ideologici del passato. La si vede all'opera, per esempio, nell'applicazione delle tecniche di marketing alla promozione artistico-culturale, nell'uso della statistica in psicologia, in sociologia e nelle scienze umane in generale, nello sviluppo delle tecnologie informatiche legate al linguaggio o nella diffusione su larga scala delle tecnologie digitali per la formazione e l'apprendimento. Il futuro della conoscenza – sempre più libera, condivisa, democratica – è assegnato in parte a questo proficuo e ritrovato incontro e le tecnologie informatiche ampliano ancora di più questo scenario, aprendo direttamente al futuro dell'interculturalità, del sapere sociale, della globalizzazione. Poiché l'apprendimento di una L2 avviene in un contesto culturale allargato, o almeno così dovrebbe essere, l'uso della rete dà la possibilità di osservare i fenomeni linguistico-culturali da nuovi punti di vista con ricadute ed effetti che investono l'intera personalità dell'apprendente, le sue competenze linguistiche e interculturali e le sue competenze generali di apprendimento linguistico ovvero, il suo sapere, il suo saper fare e il suo saper essere e il suo saper apprendere. Il Web 2.0 conduce verso una nuova dimensione della docenza, dell'apprendimento/acquisizione, della valutazione, della verifica e della comunicazione in senso lato, ed è occasione, in ambito glottodidattico, di sviluppo di nuovi approcci, di

riflessione sulle particolarità dell'insegnamento/apprendimento delle lingua attraverso questo strumento, di osservazione e di riflessione di ciò che accade alla e nella ricezione e produzione linguistica per il web, di come un medium, un pc o qualunque terminale connesso a Internet, un web messo al servizio dell'insegnamento/apprendimento di una lingua modifichi questo stesso processo, la comunicazione e, in senso lato, la lingua usata per questo tipo di comunicazione, aspetto non secondario che invita a rivisitare i sillabi di lingua2 e a riconsiderare, da un punto di vista sociolinguistico, pragmatico e funzionale, la stessa norma linguistica.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2007), *L'italiano nella società della comunicazione*, Il Mulino, Bologna.
- Calzolari N., Magnini B., Soria C., Speranza M. (2012), *La lingua italiana nell'era digitale*, Pubblicazione digitale, CNR, Pisa.
- Cerruti M., Corino E. (2011), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Carocci, Roma.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, trad. it. a cura di Quartapelle F. e Bertocchi D. (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*; RCS Scuola / La Nuova Italia-Oxford, Milano.
- Fratte I., Jafrancesco E. (2010), "Apprendimento 'blended' per studenti universitari presso i centri linguistici", in Villarini A. (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Mondadori Education, Milano.
- Gobbi A. (2012), *La rete linguistica. Dinamiche 2.0 e apprendimento di L2*, (tesi di laurea) [http://www.academia.edu/1765334/La\\_Rete\\_Linguistica](http://www.academia.edu/1765334/La_Rete_Linguistica)
- Gobbi A. (2012), "The Sla 2.0 Hypothesis", in *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, VIII, 3, pp. 45-54.
- Hymes D. (1971), "On Communicative Competence", in J.B. Pride e J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293.
- Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Mishra P., Koehler M. (2006), "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge", in *Teachers College Record*, CVIII, 6, pp. 1017-1054.
- Peirce C.S. (1981), *Semiotica. I fondamenti della semiotica cognitiva*, Einaudi, Torino.
- Penge S. (2010), "E-learning dalla pratica alla teoria", in Villarini A. (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Mondadori Education, Milano.
- Pichiassi M. (2007), *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Serra Borneto C. (a cura di)(2012), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.