



Esperienze di didattica collaborativa nella Terza Missione: lingua tedesca per la formazione continua

di Sabrina Bertollo

ABSTRACT: Lo scopo del presente contributo è quello di indagare, tramite un resoconto di esperienze, come l'improvvisa distanza forzata abbia influito nell'interazione tra il sistema universitario e il tessuto sociale, con particolare riguardo al segmento della formazione continua, parte integrante della Terza Missione. Il punto di partenza per le riflessioni che verranno condotte è il corso di formazione "Lingua Tedesca per la Comunicazione Professionale", destinato a utenti esterni, che si è tenuto tra gennaio e febbraio 2021, nell'ambito del Progetto di Eccellenza del Dipartimento di "Lingue e Letterature Straniere" dell'Università di Verona e del progetto MultilinVR. La situazione pandemica ha reso ancora più significativo il ruolo formativo dell'università per un'utenza diversa da quella canonica, mossa da spinte motivazionali e obiettivi che si sono evoluti e rideclinati proprio a fronte delle mutate condizioni sociali. A partire dalla pratica di didattica a distanza, svolta in forma sincrona e asincrona, verranno analizzate le strategie impiegate per realizzare una didattica pienamente collaborativa e situata, che ha visto nell'interazione il suo aspetto caratterizzante. Verranno inoltre presi in esame il ruolo e le forme della valutazione, che, con questa tipologia di apprendenti, assumono funzioni e valori diversi rispetto a quelli previsti nella didattica per studenti universitari.



ABSTRACT: The aim of this contribution is to investigate to what extent the sudden switch to distance learning and teaching in response to the Covid-19 pandemic impacted on the relation between the university system and the social fabric, in particular with respect to lifelong learning, a central component of the Third Mission. The starting point for the considerations which will be carried out is the course for external users "German Language for Specific Purposes", which was held in January and February 2021 at the University of Verona in the realm of the departmental Project of Excellence and the MultilinVR project. The outbreak of pandemic has made the educational role of university towards the different social actors even more significant, since they have been experiencing new goals and motivations, which have evolved and rephrased along with the modified social conditions. After having considered the educational needs of the participants, we will discuss the strategies which allowed for cooperative and situated learning – both in synchronous and asynchronous classes – and we will show how interaction was a deciding factor for this lifelong learning proposal to be effective. Moreover, the role and the forms of assessment will be analysed, as it assumes a function which is relevantly different from the objectives it pursues for canonical university students.

PAROLE CHIAVE: Terza Missione; formazione continua; lingua tedesca; apprendimento situato; didattica collaborativa; valutazione

KEY WORDS: Third Mission; lifelong learning; German language; situated learning; cooperative learning; assessment

INTRODUZIONE

Il presente contributo intende indagare come il forzato distanziamento fisico e sociale legato alla situazione pandemica internazionale, che si è sviluppata a partire dai primi mesi del 2020, abbia influito sulle modalità di interazione tra l'università pubblica e il tessuto sociale. A fronte di un mutato paradigma didattico e di ricerca, si pongono infatti questioni relative al ruolo dell'università nell'ambito della Terza Missione e, più nello specifico, di uno dei suoi aspetti costituenti, la formazione continua, attraverso la quale un'utenza non canonica, diversa da quella tipicamente accademica, può beneficiare di una crescita personale e professionale.



Dopo un inquadramento formale della Terza Missione in ambito accademico e una breve riflessione preliminare rispetto all'importanza di un'alleanza tra l'università e la società civile, soprattutto in tempi emergenziali, il contributo si focalizzerà sulla presentazione e la discussione dell'esperienza di formazione continua "Lingua Tedesca per la Comunicazione Professionale", che si è svolta nei mesi di gennaio e febbraio 2021 nell'ambito del Progetto di Eccellenza del Dipartimento di "Lingue e Letterature Straniere" dell'Università di Verona (DiLLS – Progetto di Eccellenza) e del progetto MultilinVR. Verranno analizzate le condizioni di partenza del gruppo che ha preso parte all'iniziativa di formazione, si discuterà dei bisogni iniziali dichiarati e dei bisogni effettivamente emersi durante l'attività. Verrà inoltre illustrata l'architettura del corso, svolto interamente a distanza a causa del perdurare dell'emergenza sanitaria, e si spiegherà come si sia tentato di superare l'assenza di vicinanza fisica e di condivisione degli spazi attraverso forme di collaborazione a distanza, di personalizzazione degli apprendimenti e di didattica situata sia sincrona che asincrona, nel tentativo di creare una comunità mossa da spinte motivazionali ed esigenze formative concrete. Si discuterà poi il tema della valutazione e soprattutto il ruolo che essa assume nella dimensione della formazione continua, in cui, diversamente da quanto avviene nella didattica istituzionale, la necessità certificatoria e la natura sommativa passano in secondo piano rispetto ad una valutazione più strettamente formativa, che dia un contributo reale al progresso degli apprendimenti. Si analizzeranno infine i punti di forza e le inevitabili criticità emerse, che offriranno lo spunto per considerazioni relative alla possibile migliorabilità della proposta formativa e ai limiti strutturali che una didattica interamente a distanza difficilmente consente di superare.

IL RUOLO DELL'UNIVERSITÀ PUBBLICA E LA SUA INTERAZIONE CON LA SOCIETÀ: LA TERZA MISSIONE

La didattica e la ricerca, i due tradizionali assi portanti dell'università, costituiscono una scommessa per il futuro nel breve, medio e lungo periodo, e, nello spirito degli articoli 3 e 4 della Costituzione, uno strumento di progresso per la società. L'importanza e il potenziale di questa sfida, così come le acquisizioni della ricerca, hanno bisogno di essere comunicati, diffusi, condivisi, non solo con i pari o con i membri della comunità scientifica, ma anche con la società civile, in una dimensione di *hic et nunc*, che guarda anche al presente e vede la comunità extra-accademica non solo come beneficiaria della ricerca, ma anche come portatrice di istanze e stimoli. Non si tratta, in quest'ottica, di orientare la ricerca ai bisogni materiali della cittadinanza in una prospettiva aziendalistica di domanda e offerta, che potrebbe portare a gravi limitazioni della libertà del ricercatore e a una mercificazione della scienza. Si tratta bensì di adottare una prospettiva di apertura, di collaborazione, tale per cui le istanze creano vicinanza e un'occasione di mutuo scambio, che veda il ricercatore partecipante attivo della società.

Alla Prima e alla Seconda Missione (insegnamento e ricerca), che sono state ritenute quasi esclusive fino alla fine del secolo scorso, se ne è dunque affiancata



un'ulteriore, la cosiddetta Terza Missione, formalizzata da ANVUR in occasione della Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2004-2010, ma descritta con indicatori ancora acerbi e dunque, di fatto, non valutata in quell'occasione (ANVUR, *Terza Missione università*). È solo a partire dal 2013, con l'istituzione del sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica e Accreditamento (ANVUR, AVA) che la Terza Missione è stata riconosciuta come missione istituzionale delle università, il cui impatto costituisce parte integrante dei risultati della VQR, come testimonia l'istituzione di un gruppo di esperti della valutazione (GEV) di Terza Missione nel luglio 2020 (ANVUR, *Terza Missione/Impatto*). Proprio sulla base delle indicazioni AVA del 2013 Celletti, fornisce una definizione di Terza Missione:

Per Terza Missione si intende l'insieme delle attività con le quali le Istituzioni entrano in interazione diretta con la società, affiancando le missioni tradizionali di insegnamento (prima missione, che si basa sulla interazione con gli studenti) e di ricerca (seconda missione, in interazione prevalentemente con le comunità scientifiche o dei pari). Con la Terza Missione le Istituzioni entrano in contatto diretto con soggetti e gruppi sociali ulteriori rispetto a quelli consolidati e si rendono quindi disponibili a modalità di interazione dal contenuto e dalla forma assai variabili e dipendenti dal contesto (3).

A fronte di una definizione di Terza Missione, che – non solo in Italia – è apparsa talvolta nebulosa, soprattutto nei suoi risvolti applicativi, come evidenziano Compagnucci e Spigarelli (4), è necessario osservare che non si tratta di un fenomeno stabile e monolitico, ma di un ambito in continua evoluzione. In particolare in un periodo storico come quello attuale, in cui il mondo è stato stravolto dalla pandemia di Covid-19, è necessario chiedersi quale debba essere il nuovo ruolo dell'università pubblica e, nello specifico, in quale relazione essa si possa (o debba) porre nei confronti della società civile. È evidente come l'ininterrotta attività di ricerca da parte di tutta la comunità accademica internazionale in una situazione di emergenza abbia portato risultati tangibili. L'attività didattica istituzionale, pur nelle difficoltà, non si è mai interrotta, garantendo la sussistenza di un rapporto, seppur mutato, docente-studente. Ma come hanno influito la distanza e un contesto sociale stravolto sulla Terza Missione? Il distanziamento fisico e sociale, il sostanziale arresto di interi settori produttivi del Paese, come il turismo, hanno fatto in modo che interi comparti della società abbiano espresso nuove (o almeno accentuate) istanze di formazione, che dessero nell'oggi una possibilità concreta di andare incontro ad un domani incerto con un vantaggio competitivo dato dallo sviluppo di competenze professionali. In altre parole, è emerso con chiarezza un bisogno di formare nuove alleanze educative, che si configurano nell'ambito della "Terza Missione culturale e sociale", la quale non mira alla monetizzazione della conoscenza pubblica in ambito produttivo, ma alla produzione di "beni pubblici che aumentano il benessere della società" (ANVUR, *Terza missione università* 559). L'educazione, e più nello specifico la formazione continua, riveste un ruolo chiave in questa cornice.



“LINGUA TEDESCA PER LA COMUNICAZIONE PROFESSIONALE” PER UTENTI ESTERNI ALL’UNIVERSITÀ DI VERONA

INQUADRAMENTO DEL CORSO E GRUPPO DI DESTINAZIONE

A metà 2020, sulla scorta dell’esperienza positiva di un corso pilota di francese per la comunicazione professionale, condotto in seno al Progetto di Eccellenza del Dipartimento di “Lingue e Letterature Straniere” dell’Università di Verona e al progetto MultilinVR, è cominciata la pianificazione del corso di “Lingua Tedesca per la Comunicazione Professionale”, destinato a utenti esterni, nell’alveo degli stessi progetti. Si è deciso che il corso sarebbe durato 30 ore, 20 delle quali da svolgere in forma asincrona, attraverso la piattaforma *moodle ext*, e 10 in forma sincrona, inizialmente previste in presenza, ma effettuate a distanza, attraverso la piattaforma *Zoom*, a causa del perdurare dell’emergenza sanitaria.¹ Le lezioni sincrone su *Zoom*, ciascuna della durata di due ore, sono iniziate nel gennaio 2021, con cadenza settimanale, il sabato mattina.

Sin dalla fase della progettazione sono emerse sfide nuove e interrogativi che hanno riguardato in maniera pervasiva sia la forma che i contenuti della didattica, che doveva rispondere simultaneamente a requisiti di inclusività ed efficacia. Una prima questione ha riguardato proprio l’individuazione dei destinatari, che ha portato all’esclusione di corsisti che non avessero conoscenze preliminari di lingua tedesca: troppo grande sarebbe stato il divario tra chi aveva delle conoscenze pregresse e chi si accostava per la prima volta alla lingua, con scarse o nulle possibilità di raggiungere, nelle 30 ore di corso previste, una effettiva spendibilità in ambito professionale. Alla questione del *chi*, si sono affiancati il *cosa* e il *come*. A fronte di una didattica non più destinata a studenti universitari, ma ad adulti – lavoratori o disoccupati – di diverse fasce di età e settori lavorativi, che si interfacciano, spesso per la prima volta, con l’università, come è possibile coniugare con rigore metodologico i diversi bisogni e la necessità che l’attività formativa produca un impatto immediato, visibile? La forte motivazione al miglioramento, che caratterizza in maniera spiccata questo tipo di utenza, costituisce una leva importante per l’apprendimento, ma rischia di ingenerare anche frustrazione, qualora le aspettative sui propri progressi vengano disattese.

¹ La distribuzione del monte ore del corso e nello specifico l’attribuzione di 10 ore alla parte sincrona e 20 alla parte asincrona è stata dettata da ragioni organizzative. Prevedendo inizialmente che le lezioni sincrone sarebbero state in presenza e considerate le difficoltà logistiche di spostamento dei corsisti, provenienti da diverse province della regione Veneto, si era inizialmente cercato di limitare al minimo indispensabile la didattica in presenza e di lasciare maggiore libertà nella gestione degli spazi e dei tempi della didattica attraverso la piattaforma *moodle ext*.



ANALISI DEI BISOGNI FORMATIVI INIZIALI (DICHIARATI ED EFFETTIVI): PRIME FORME DI COLLABORAZIONE E AUTOVALUTAZIONE

Il profilo dei partecipanti

Il corso, interamente gratuito, ha visto l'iscrizione di 14 partecipanti, con un'età media tra i 30 e i 35 anni, e la partecipazione effettiva di nove persone: tre persone non hanno mai iniziato la frequenza, due hanno raggiunto un monte ore inferiore al 10% e per questo, di fatto, non vengono considerate frequentanti. I nove partecipanti hanno preso parte alle attività in modo assiduo, con una frequenza tra il 75% e il 100%.

Fin dalla fase di progettazione è apparso chiaro che, a maggior ragione in una situazione di distanza, fosse necessario creare una sinergia tra il docente e il gruppo, una sorta di collaborazione circolare, un laboratorio di idee che coinvolgesse il partecipante non solo durante la lezione, ma addirittura in una fase preliminare, chiedendo a ciascuno, tramite un semplice modulo online, di fornire indicazioni su di sé utili ad una pianificazione efficace della didattica.

Il questionario online è stato elaborato tramite *google moduli* e prevedeva dieci domande. La prima sezione indagava le motivazioni che avevano spinto il corsista a iscriversi all'attività formativa, quale fosse il suo settore professionale di provenienza, se (ed eventualmente con quale frequenza) il partecipante utilizzasse la lingua tedesca al lavoro. In caso di risposta affermativa a quest'ultima domanda è stato chiesto anche di indicare una situazione prototipica di utilizzo del tedesco nella propria attività lavorativa, proprio per orientare in modo più efficace la simulazione di contesti realistici di uso della lingua durante il corso.

Tutti i nove partecipanti effettivi hanno dichiarato di essersi iscritti al corso sia per un interesse personale che per la necessità di migliorare le proprie competenze linguistiche in quanto richieste in ambito lavorativo, un terzo ha ravvisato nel corso anche un'opportunità per aprirsi a nuove opportunità professionali. Tutti i partecipanti impiegano il tedesco al lavoro, ma con diversa frequenza: un terzo ha dichiarato di utilizzare la lingua solo occasionalmente nel corso dell'anno a fini professionali, un terzo impiega il tedesco una o più volte al mese, mentre il restante terzo una o più volte a settimana. I settori di provenienza dei corsisti sono risultati molto eterogenei: industria (3), e-commerce di gioielli (2), hotel (2), organizzazione di eventi (1), servizi infermieristici (1). Tra le situazioni di impiego prototipico della lingua sono state citate con maggiore frequenza l'interazione con clienti e fornitori di lingua tedesca (acquisti, vendite, preventivi, reclami) e l'ospitalità turistica di clientela tedescofona (dalla prenotazione alla fine del soggiorno). Tutti i corsisti hanno dichiarato di avere un'ottima dimestichezza con le tecnologie digitali.



Stima delle competenze linguistiche iniziali e desiderata didattici

La seconda sezione del questionario mirava a rilevare le competenze linguistiche iniziali e a sondare i bisogni formativi percepiti come più urgenti e dunque irrinunciabili, sulla base dei quali i corsisti potevano formulare dei *desiderata* didattici.

Per una prima diagnosi delle competenze in lingua tedesca, i partecipanti hanno dovuto svolgere un test di piazzamento linguistico online elaborato dall'emittente pubblica tedesca *Deutsche Welle*.² Ai corsisti è stato fornito il link alla pagina dedicata (DW – Deutsch lernen) ed è stato loro consigliato di sostenere il test corrispondente al livello del QCER al quale – sulla base di una autovalutazione – ritenevano di potersi collocare. In seguito al test online, i cui risultati sono stati riportati nel *modulo google* da ogni singolo partecipante, due corsisti sono risultati di livello A1, quattro A2 e tre B1.³

Mentre il test di livello è stato vissuto quasi con apprensione, come se alla base ci fosse un intento classificatorio, che c'è stato bisogno di smentire, le domande relative ai bisogni sono state accolte con entusiasmo da parte degli iscritti, e i risultati che ne sono emersi sono interessanti non solo dal punto di vista contenutistico, ma anche dal punto di vista qualitativo, in quanto indicano una certa difficoltà da parte di alcuni corsisti a diagnosticare i propri bisogni e a fissare delle priorità. È stato chiesto di graduare in una scala da 1 a 4 (in cui 1 è il minimo e 4 il massimo) le quattro abilità linguistiche, sulla base delle esigenze di miglioramento percepite. Di fronte alla richiesta non sono stati infrequenti i casi di corsisti che abbiano assegnato 4 a tutte le abilità, eludendo, di fatto, il vero contenuto della domanda. Ciononostante, se si guarda al dato raccolto, pur in presenza di punteggi non graduati come richiesto, emerge nel complesso un maggiore interesse per le abilità orali, che richiedono una certa immediatezza e consentono un minor uso di strumenti di supporto quali dizionari elettronici o traduttori automatici. Questa esigenza si è confermata anche nell'osservazione, fin dalle prime lezioni, ed è stata dunque un'area di lavoro importante soprattutto nelle attività sincrone, che consentono un maggior controllo da parte del docente e un effettivo *scaffolding*⁴ (Wood *et al.*; Faiella). A fronte di questa preferenza, i corsisti hanno comunque richiesto che si lavorasse anche alle abilità scritte, con la comprensione scritta fanalino di coda, probabilmente in quanto attività in cui mediamente il discente si sente maggiormente competente e per la quale può contare su maggiori ausili. Alla domanda relativa alle

² Tra i molti test liberamente accessibili online, la scelta è ricaduta su questo perché garantisce un livello di affidabilità soddisfacente per gli scopi di un'analisi preliminare. Comprende sia quesiti di natura grammaticale sia quesiti volti alla verifica delle abilità di comprensione orale e scritta, inoltre fornisce un *feedback* immediato al corsista, che percepisce di essere stato valutato da un ente terzo e non già dal docente del corso.

³ L'indicazione specifica che è stata fornita nel questionario per l'indicazione del livello QCER di partenza è la seguente: "Il livello si intende acquisito se il punteggio riportato nel test è almeno 18/30. Se il punteggio è più basso, si indichi il livello inferiore rispetto a quello sostenuto. Se il punteggio è molto alto si può tentare di sostenere il livello successivo del test".

⁴ Il termine deriva dalla parola inglese *scaffold* (impalcatura). Indica l'insieme delle strategie di sostegno fornite dal docente all'apprendente in risposta ai livelli raggiunti e ai bisogni.



abilità linguistiche, se ne è affiancata un'ulteriore, riguardante i *desiderata* didattici, in cui veniva fornita una rosa di alternative. I partecipanti si sono dichiarati poco interessati alla dimensione culturale, intenzionati a riprendere la grammatica a fini comunicativi e massimamente interessati a simulare conversazioni e scambi a carattere aziendale. In questo caso è emerso un parziale disallineamento tra l'autodiagnosi iniziale e l'effettiva partecipazione allo svolgimento delle attività proposte. Si è confermata sul campo un'ottima risposta all'apprendimento situato (Lave e Wenger 35), che parte sempre dalla creazione di un contesto reale e dallo svolgimento di un compito autentico (Glatthorn 67), e che, nella fattispecie, ricalca o richiama la realtà lavorativa e quindi testimonia l'impiegabilità delle competenze acquisite. Diversamente da quanto dichiarato, tuttavia, l'effettivo interesse per i temi grammaticali si è mostrato scarso, mentre i temi di cultura che sono stati proposti sono stati accolti con entusiasmo e considerati – *ex post* – utili per l'interazione con clienti e fornitori di lingua tedesca.

I dati raccolti in questa esperienza suggeriscono come pratiche autovalutative, importanti per il cittadino anche per determinare secondo quali direttrici articolare la propria formazione continua, generano talvolta incertezze che possono minare la scelta del percorso formativo più adatto, e dunque il progresso delle competenze, in tutti i casi in cui il disallineamento tra i bisogni percepiti e i bisogni effettivi sia molto forte.

LE FORME DELLA DIDATTICA: L'APPRENDIMENTO SITUATO E LA DIFFERENZIAZIONE INTERNA COME STRATEGIA DI INCLUSIONE

Il questionario di analisi dei bisogni formativi, il rilevamento dei diversi settori di provenienza degli iscritti e il riscontro di una sostanziale eterogeneità del gruppo, hanno costituito la base della costruzione di un percorso didattico situato e collaborativo (Lave e Wenger 48), attraverso il quale creare una comunità di pratica che si identifica in un obiettivo comune e co-costruisce il sapere secondo delle linee tematiche modulari trasversali a tutti i contesti lavorativi, ma che si prestano ad essere rideclinate e approfondite sulla base delle specificità di ciascun settore e sulla base delle potenzialità di sviluppo delle competenze linguistiche del singolo. Già prima dell'inizio del corso, a tutti i partecipanti è stata resa nota la struttura che esso avrebbe avuto e sono stati illustrati i macro-temi che avrebbero costituito la chiave dell'apprendimento. Il corso, articolato in cinque lezioni sincrone, ha previsto, in modo corrispondente, che ci fossero cinque aree di lavoro di difficoltà crescente: 1. Quotidianità dell'ufficio, 2. Domanda e offerta, 3. Trattative, 4. Reclami, 5. Pubblicità e social network. A ciascuna di esse sono state dedicate due ore di attività sincrona e quattro ore di attività asincrona autonoma sulla piattaforma *moodle ext*. Quest'ultima, organizzata su base modulare, prevedeva un ricco apparato di materiali, suddivisi, per ogni tema, in sezioni che comprendevano il lessico, ciascuna delle quattro abilità linguistiche e un angolo culturale, in modo che l'orientamento tra le risorse e gli obiettivi di apprendimento di ciascuna unità fossero trasparenti. A questo si sono aggiunte una sezione denominata "pillole di grammatica" in cui, attraverso brevi video, venivano approfonditi nodi cardine



della grammatica tedesca, e una sezione “SOS-ufficio” in cui ciascun partecipante poteva rivolgere al gruppo o al docente una richiesta di supporto o una consulenza in relazione ad un effettivo problema linguistico sorto in ambito lavorativo.

Appare chiaro che un apprendimento situato, a maggior ragione se il contesto ricreato è massimamente autentico, pone rilevanti questioni di applicabilità a fronte di un gruppo di apprendenti estremamente eterogeneo. Maggiore è la specializzazione, maggiore è il rischio che essa risulti poco calzante per alcuni partecipanti o che il livello di difficoltà linguistica richiesto sia tale da ingenerare frustrazione, e dunque ricadute motivazionali negative, in alcuni apprendenti. D'altra parte, una bassa specificità rischia di non rispondere agli effettivi bisogni di uso professionale della lingua. Per arginare questa criticità che, come verrà discusso in seguito, non è stata pienamente risolta, né forse è pienamente aggirabile, una delle strategie di inclusione adottate (Smidt e Sursock 88) si è basata sulla differenziazione interna⁵ (Kaufmann 192; Demmig 16) e dunque sulla personalizzazione degli apprendimenti. La differenziazione interna è stata progettata secondo i set di apprendimento⁶ proposti da Bönsch (324-328) e declinata a seconda che la lezione avvenisse in forma sincrona, via *Zoom*, o che l'apprendimento fosse asincrono, e dunque richiedesse massima flessibilità e autonomia nell'uso della piattaforma *moodle ext*.

La lezione sincrona, via *Zoom*, è stata ispirata al criterio della *nachgehende Differenzierung* ovvero della *differenziazione progressiva*. In questo caso la lezione inizia con un input uguale per tutti i partecipanti, ma si sviluppa con l'assegnazione di consegne parzialmente diverse per qualità e quantità e prevede un livello di supporto differenziato, basato sui bisogni effettivi. A titolo esemplificativo, nella quinta e ultima lezione sincrona, dedicata alla pubblicità e ai social network, dopo la visione e il commento di alcune note pubblicità tedesche di grandi aziende e una problematizzazione rispetto all'uso dei principali social network a scopi commerciali nei Paesi tedescofoni, i corsisti sono stati divisi in piccoli gruppi a seconda delle proprie aree professionali. A ciascun gruppo è stato fornito un post *Facebook* di una azienda di lingua tedesca di un settore affine al proprio. Ogni gruppo, dopo avere brevemente analizzato il materiale fornito, che era stato precedentemente inserito in un *padlet*⁷ e che poteva fungere da modello, doveva immaginare di scrivere un post *Facebook* per la propria impresa, destinato alla clientela di lingua tedesca. Sulla base delle effettive competenze linguistiche dei partecipanti ai gruppi, evidenziatesi nelle lezioni precedenti, grazie alla funzione “sale gruppi” di *Zoom*, che consente al docente di passare da un gruppo all'altro, è stato fornito un supporto lessicale e grammaticale differenziato e sono state

⁵ Il concetto di “differenziazione interna” è noto nella tradizione tedesca col termine *Binnendifferenzierung*. Si tratta di una forma di personalizzazione degli apprendimenti, che è il presupposto all'inclusione: preconoscenze diverse, poste di fronte ad uno stimolo identico, non consentono agli apprendenti di avere pari opportunità.

⁶ *Lernsets* nell'originale.

⁷ *Padlet* è una bacheca collaborativa digitale in cui ciascun utente abilitato può inserire in tempo reale un post, che gli altri utenti possono visualizzare e modificare. Per le attività del corso la bacheca è stata resa disponibile attraverso *moodle ext* in modo che potesse essere consultata dai partecipanti anche al termine della lezione sincrona.



poste in rilievo le caratteristiche principali e le specificità del post *Facebook* autentico. Proprio grazie all'utilizzo di *padlet*, la classe, nella sua interezza, ha potuto poi prendere visione dei messaggi elaborati da ciascun gruppo e vestire i panni del cliente potenziale che visualizza il post.

Se le lezioni su *Zoom* consentono un certo livello di differenziazione, il lavoro asincrono, sulla piattaforma *moodle ext*, richiede (e consente) il massimo della personalizzazione. Dopo un'illustrazione delle consegne e dei materiali disponibili in piattaforma, che avviene, con scopo orientativo, durante la lezione sincrona, il lavoro autonomo prosegue secondo il criterio della *freigebende Differenzierung*, ovvero una *differenziazione integrale*, pensata proprio per i contesti didattici in cui ciascun apprendente sceglie i propri tempi e i propri percorsi di apprendimento, organizzati in forma modulare, ma sequenziata. Parte integrante del successo di questa forma di differenziazione è il *feedback* costante, che consente all'apprendente di superare gli ostacoli e al docente di agire a livello motivazionale, incoraggiando i buoni risultati raggiunti e mantenendo un filo diretto con l'apprendente. La differenziazione integrale sulla piattaforma *moodle ext* ha caratterizzato l'intera attività di formazione asincrona in quanto per ciascuna lezione è stata prevista una rosa di proposte di autoapprendimento, coerente con la chiave tematica del modulo, per ciascuna delle quattro abilità linguistiche e per le competenze culturali. All'interno dell'ampia scelta di materiali il corsista poteva scegliere di lavorare con maggiore intensità ad una competenza rispetto ad un'altra⁸ e selezionare in ciascun dominio attività adatte alla propria area professionale. Ad esempio, nel quarto modulo, incentrato sui reclami, nella parte dedicata alla produzione scritta, sono stati forniti diversi testi autentici ricavati dal web, prodotti da clienti insoddisfatti,⁹ ed è stato chiesto ai corsisti di selezionare la situazione più pertinente rispetto alla propria dimensione lavorativa reale e di elaborare una risposta scritta al cliente. L'attività si doveva svolgere all'interno di un forum, in modo che gli altri corsisti potessero prendere visione della consegna svolta dai propri pari. A ciascuna produzione scritta è stato fornito un *feedback* motivazionale e correttivo. Laddove possibile, tutte le attività proposte sono state anche accompagnate da una dichiarazione del livello di difficoltà che ne consentisse una selezione consapevole da parte degli utenti non solo su base tematica, ma anche su base linguistica in senso stretto.

La necessità di agire sulla differenziazione interna è parsa particolarmente evidente sia nelle lezioni sincrone su *Zoom*, che dai monitoraggi delle attività selezionate e svolte dai partecipanti sulla piattaforma *moodle ext*. Pur in presenza di partecipanti con un livello linguistico inferiore a quello soglia (B1), l'esigenza di ancorare l'apprendimento non solo ad un contesto reale, ma vicino alla propria quotidianità

⁸ Per ciascun modulo le quattro ore di lavoro asincrono in piattaforma potevano dunque essere frutto di una combinazione flessibile di attività, anche concentrate su una o due abilità specifiche, a seconda dei bisogni.

⁹ Nello specifico i testi selezionati riguardavano una recensione negativa di un turista ad un hotel, un reclamo di un cliente relativo ad una sedia da ufficio acquistata online direttamente dall'azienda produttrice e una recensione negativa ad un gioiello venduto da un sito di *e-commerce*.



lavorativa specifica ha costituito la leva motivazionale principale. Questo aspetto risulta fondamentale per la progettazione didattica destinata ad un'utenza esterna, diversa da quella prototipica dello studente universitario medio e che si differenzia notevolmente anche dai corsi di lingua normalmente offerti dai Centri Linguistici di Ateneo.

Confliggono nel partecipante che si accosta ad una formazione continua di lingua tedesca il desiderio di una progressione rapida, quasi irrealistica, e il bisogno concreto invece di godere di tempi di apprendimento più distesi rispetto a quelli previsti per lo studente universitario medio, che consentano un consolidamento delle competenze raggiunte *in itinere*. A questa fretta è probabilmente dovuto il dichiarato disinteresse iniziale per gli aspetti culturali, (erroneamente) ritenuti sacrificabili a favore degli aspetti linguistici *stricto sensu* e poi riabilitati, almeno nella loro parte sociolinguistica e pragmatica, come aspetti fondamentali della comunicazione professionale efficace. Di converso, le questioni grammaticali, al momento della concreta scelta da parte dei partecipanti delle attività da svolgere in autonomia, in piattaforma, sono state poste in secondo piano rispetto al desiderio di interfacciarsi immediatamente con un compito autentico, considerato di maggiore utilità. A titolo esemplificativo, tra le attività asincrone che hanno creato il maggiore coinvolgimento da parte degli utenti, c'è stata la risposta ad una richiesta di prenotazione e preventivo per una stanza d'albergo.¹⁰ Non sono mancati partecipanti che si sono messi in gioco condividendo un video di presentazione della propria azienda. Tutte le consegne svolte dai corsisti erano visibili per l'intero gruppo e spesso fungevano da modello di svolgimento 'raggiungibile', configurando una forma di apprendimento tra pari. Tra le attività destinate alla promozione delle competenze passive (lettura e ascolto) le proposte selezionate dalla maggior parte dei partecipanti sono state quelle in cui la verifica della comprensione avveniva nella forma di quiz con *feedback* immediato, mentre hanno riscosso poco successo tutte le consegne che prevedevano una risposta aperta, che avrebbe richiesto un maggior impegno in termini di tempo e non avrebbero fornito un riscontro immediato, che sarebbe potuto arrivare al massimo in un secondo momento. Si tratta, di fatto, di forme diverse, seppur embrionali, di cooperazione all'apprendimento, la quale, soprattutto a distanza, costituisce uno snodo per l'efficacia dell'azione didattica. La collaborazione non avviene, in questo caso, in forma diretta, ma attraverso la mediazione dello strumento digitale, che collega l'apprendente al docente e al resto del gruppo.

INTERAZIONE, INTERATTIVITÀ, COLLABORAZIONE PER CREARE VICINANZA NELLA DISTANZA

Il paradigma costruttivista, che informa la didattica contemporanea, accanto alla centralità dell'apprendente come soggetto attivo e a un ancoraggio alla realtà concreta e dunque ad un apprendimento situato, prevede, come ingrediente fondamentale, la collaborazione (Jonassen). L'ambiente che si dovrebbe venire a creare "è visto come una

¹⁰ I materiali didattici utilizzati sono sempre stati ottenuti da fonti autentiche (siti di *e-commerce*, e-mail anonimizzate, video *YouTube* etc.).



virtuale intersecazione di zone di sviluppo prossimali (si estende qui il concetto vygoskiano) [...] i partecipanti si muovono attraverso differenti strade e a differenti velocità, in un clima di condivisione e scambio reciproco” (Calvani 18). È dunque di fondamentale importanza per l’apprendimento che l’ambiente permetta dinamiche interattive tra i membri del gruppo. Se la didattica a distanza impedisce la condivisione dello stesso spazio fisico e quindi la creazione di un senso di appartenenza ad una comunità di intenti, la sfida diventa ancora maggiore, ma irrinunciabile, nel caso, come quello di specie, di gruppi eterogenei per età, settore di appartenenza e competenze linguistiche. Il rischio concreto in una situazione di distanza è la creazione di un senso di alienazione e di difficoltà di integrazione. È necessario esplorare nuove forme di cooperazione e di co-costruzione del sapere che non tentino necessariamente di riprodurre, talvolta maldestramente, la presenza, ma consentano di lavorare in modo se non nuovo, almeno ripensato e riadattato al contesto. Nell’esperienza in oggetto si sono combinate forme di collaborazione, ormai tradizionali, quasi canoniche per la didattica a distanza, come l’impiego delle sale gruppi in *Zoom*, a forme di didattica collaborativa meno frequenti soprattutto per un’utenza adulta. Si è trattato di apprendimento collaborativo, talvolta camuffato, che ha affiancato al tradizionale *team work*, e dunque all’interazione diretta tra i pari, l’interattività. Per abbassare il filtro affettivo (Krashen 30) e fare in modo che tutti i partecipanti fossero pienamente coinvolti nell’attività proposta, sono state impiegate, nelle lezioni sincrone, piattaforme didattiche interattive come *Wooclap*,¹¹ che consentono di proiettare sullo schermo domande a cui ciascun partecipante risponde autonomamente, anche in forma anonima, in tempo reale. Le risposte, inviate direttamente alla piattaforma, vengono condivise immediatamente con l’intero gruppo mentre sono ancora in elaborazione. Questo detta i tempi della didattica e apre un confronto immediato con le risposte degli altri e, nel caso si tratti di un quiz, con la risposta corretta preventivamente impostata dal docente. Queste forme sono risultate particolarmente efficaci e stimolanti nel caso di attività di comprensione orale svolte in diretta, nella lezione via *Zoom*, e dunque come verifica immediata dell’apprendimento. A titolo esemplificativo, nella terza lezione sincrona, dopo la visione e l’ascolto di un video autentico che mostrava il *check-in* in un hotel svizzero, la verifica della comprensione orale è stata effettuata proprio attraverso *Wooclap*. Questo ha giocato un ruolo importante nella trasparenza delle risposte della classe e ha consentito di intervenire in tempo reale sui punti di maggiore fragilità – sia del singolo che del gruppo –, senza attendere i tempi di una correzione individuale differita e dunque meno efficace.

Un’ulteriore attività basata su una co-costruzione delle conoscenze in gruppo e che è risultata particolarmente funzionale, per esempio nella fase di fissazione del lessico acquisito, è stata un’attività di *gamification* svolta online, in tempo reale.¹² Nello specifico, dato un set di carte, ciascun partecipante, a turno, doveva abbinare la parola appartenente al lessico specialistico appreso alla corretta definizione in lingua tedesca.

¹¹ *Wooclap* è stata la risorsa più frequentemente impiegata a questo scopo in quanto integrata nella piattaforma *moodle*. Un altro esempio di strumento che consente queste attività è *Mentimeter*.

¹² La piattaforma di creazione di giochi didattici impiegata è stata *wordwall*.



Per mantenere alto il ritmo dell'attività, l'intero gruppo aveva a disposizione un determinato tempo, quindi la velocità del singolo avrebbe influenzato l'esito dell'intera prestazione della 'squadra'. Diversamente dalle aspettative iniziali che avevano previsto questa attività come estremamente marginale e con una funzione più sociale che didattica in senso stretto – soprattutto data l'utenza adulta –, essa si è dimostrata un valido ausilio sia nel rafforzare il senso di appartenenza che nel fissare il lessico. Gli stessi partecipanti hanno chiesto il reimpiego dell'attività ludica anche per l'apprendimento individuale asincrono.

RUOLO E FORME DELLA VALUTAZIONE NELLA FORMAZIONE CONTINUA

Come si è visto, la formazione continua, il ruolo sociale che essa svolge, gli scopi che persegue e le modalità attraverso le quali si esplica, sono solo parzialmente assimilabili alla prima missione dell'università e cioè alla didattica per un'utenza canonica, costituita di studenti che tipicamente devono ancora accedere alla professione e si iscrivono ad un corso di studi per ottenere la preparazione necessaria. Componente fondamentale del percorso universitario è però anche il valore legale del titolo di studio che esso consente di conseguire: il superamento di un determinato esame certifica l'acquisizione di determinate competenze, che vengono misurate e danno luogo a un voto. Sia il conseguimento del titolo di studio che il punteggio attribuito hanno delle immediate ricadute sociali per il laureato, si pensi per esempio all'accesso a determinati concorsi pubblici o alla collocazione nelle graduatorie per l'insegnamento della scuola secondaria sulla base del voto di laurea. Soprattutto di fronte a grandi gruppi di studenti, che rendono di fatto impraticabile la personalizzazione degli apprendimenti e limitano molto la possibilità di accedere a forme di autentica collaborazione, il momento valutativo assume spesso per lo studente un valore esclusivamente certificatorio. La valutazione formativa, *in itinere*, in molti casi per ragioni contestuali legate a numeri elevati di studenti e aggravate enormemente dalla didattica a distanza, tende ad avere un ruolo ancillare rispetto a quello inderogabile della certificazione data dall'esame.

Nel caso della formazione continua e in tutte le attività di Terza Missione culturale, la prospettiva della valutazione è ribaltata e trova il suo ruolo fondamentale nell'accompagnamento del partecipante alla maturazione di conoscenze e abilità, allo sviluppo di competenze sociali e professionali che non sarà compito precipuo dell'università certificare. L'acquisizione o mancata acquisizione di un determinato livello sarà attestata, nei fatti, dal sapere fare e dunque dalla applicazione contestuale di quanto è stato appreso, in un ambiente non più realistico, ma reale. Ciò non significa per l'università rinunciare completamente alla funzione valutativa, ma ripensarne le forme ponendo l'accento sul suo valore formativo anziché sommativo. Il progresso delle competenze verrà comunque di fatto attestato già durante la formazione dalla capacità di portare a termine con efficacia i compiti di realtà che prevedono l'applicazione delle conoscenze acquisite nel corso.



Il partecipante stesso, come si è potuto evincere anche dal test di piazzamento iniziale di questo corso di lingua tedesca, non è motivato a classificare in termini standardizzati il proprio livello, la cui percezione è spesso alterata con sovra- o sottostime. Cerca piuttosto nella valutazione uno strumento correttivo di miglioramento e di supporto, anche motivazionale, che faccia acquisire consapevolezza di quanto è stato raggiunto, ma aiuti ad identificare anche la propria zona di sviluppo prossimale (Vygotskij). L'integrazione di materiali di supporto graduati per livello di difficoltà, così come la proposta di compiti sfidanti, offerti soprattutto attraverso la piattaforma *moodle ext*, consentono al partecipante all'azione formativa di misurarsi continuamente con il proprio limite, identificandolo. Lo stesso confronto tra pari, tra le prestazioni proprie e altrui, costituisce un metro di paragone empirico di grande efficacia valutativa, che consente al docente di mantenere il proprio ruolo di guida, ma anche di farsi da parte, con un progressivo *fading* quando le azioni di supporto si rendono meno necessarie (Martin *et al.* 70). La concretizzazione del *fading* nel momento valutativo si raggiunge nel confronto con i pari e nelle già menzionate attività di quiz, una forma di verifica rapida e di facile accesso, in cui il docente formalmente scompare e non agisce come valutatore diretto, ma è nei fatti pienamente presente, seppur in forma mediata, sia nella fase di elaborazione del quesito, formulato nella forma più efficace all'apprendimento, sia nel monitoraggio degli esiti. Del resto, il processo valutativo, in qualsiasi forma avvenga, è sempre una forma di collaborazione e di interazione.

Pur nella consapevolezza dei limiti strutturali che la docenza universitaria canonica pone e nella accresciuta difficoltà nel trovare un'interazione efficace soprattutto nella didattica a distanza, la valutazione formativa, il *feedback* correttivo, il riconoscimento e superamento del limite e una corretta autovalutazione costituiscono forse una delle forme più preziose di didattica collaborativa in cui le esigenze della prima e della terza missione trovano una convergenza importante.

PUNTI DI FORZA, CRITICITÀ E PROSPETTIVE FUTURE

Instaurare esperienze di didattica collaborativa, anche (e forse soprattutto) in condizioni di distanza, si è rivelato un elemento imprescindibile per l'efficacia dell'azione didattica. L'insegnamento della lingua tedesca per la formazione continua, soprattutto per una platea adulta, meno abituata allo studio, ben motivata, ma assorbita da questioni che distolgono energie dal corso, pone delle sfide importanti. I partecipanti si aspettano un impatto diretto e immediato sulle loro competenze e affinché questo avvenga è necessario che si instauri una cooperazione fattiva tra il docente e il partecipante al corso e tra i partecipanti stessi. Nel corso di "Lingua Tedesca per la Comunicazione Professionale" dell'Università di Verona questo è avvenuto con successo, anche grazie al fatto che il patto di collaborazione didattica è stato bi-direzionale: il *feedback* implicito o esplicito dato dai partecipanti circa l'interesse per le attività proposte e il grado di difficoltà percepito per le stesse è stato un prezioso riferimento per affinare in corso



d'opera la progettazione didattica e fare in modo che essa fosse sempre più a fuoco. La presenza di un gruppo ristretto di partecipanti ha poi consentito lo sviluppo di dinamiche interne al gruppo, seppur a distanza, difficilmente riproducibili in contesti più grandi, nonostante alcune buone pratiche possano forse costituire un punto di partenza per riadattamenti e personalizzazioni anche con gruppi di studenti universitari.

Accanto ad un'efficacia percepita dell'azione didattica, sia lo svolgimento dei compiti nella piattaforma *moodle ext* che la partecipazione attiva alle lezioni via *Zoom*, hanno evidenziato un miglioramento per tutti i partecipanti delle competenze iniziali e una buona capacità di impiegare le conoscenze acquisite in un contesto realistico. La spendibilità professionale è risultata più accentuata nei corsisti di livello B1, i quali si sono appropriati con maggiore facilità del lessico specialistico e hanno gradualmente migliorato il proprio livello linguistico nello svolgimento dei compiti di realtà, mentre i partecipanti che partivano da un livello A1 hanno certamente incrementato le proprie competenze anche a fini professionali, ma permangono difficoltà nell'utilizzo autonomo della lingua, soprattutto in situazioni che non ricalchino fedelmente contesti pienamente noti.

Risulta particolarmente interessante ai fini di un'analisi *ex post* dell'attività di formazione continua, l'esito della compilazione di questionari di gradimento anonimi distribuiti a fine corso. Date 18 domande in cui il gradimento andava espresso in una scala da "decisamente no" a "decisamente sì", 16 domande hanno ricevuto nel 100% dei rispondenti il gradimento massimo e solo due domande hanno evidenziato una risposta "più sì che no" nel 30% circa dei rispondenti. È interessante notare come i descrittori dei due quesiti riguardassero rispettivamente l'esplicitazione iniziale dei contenuti del corso e la facilità di impiego degli strumenti tecnologici proposti, a fronte del fatto che tutti i rispondenti al test iniziale pre-corso avevano dichiarato un'ottima padronanza della tecnologia. Questo induce a una riflessione rispetto al fatto che l'impiego di piattaforme didattiche e di strumenti interattivi online, nonostante costituisca un valido ausilio all'apprendimento, vada dosato sempre con estrema cautela, soprattutto in un periodo storico in cui c'è stata una sovra-esposizione tecnologica. Di interesse ancora maggiore risultano le risposte ai quesiti "indicare gli aspetti che andrebbero mantenuti inalterati/andrebbero migliorati". A fronte di un ottimo gradimento, appare comunque significativo che diversi corsisti non abbiano proposto alcun suggerimento di modifica ("tutto perfetto", "niente", "/"), in consonanza con una capacità di metariflessione sulla didattica in parte ancora acerba, che rende più difficile sia la valutazione che l'autovalutazione. Non sono mancati tuttavia commenti costruttivi, che hanno messo in luce punti di forza e criticità che si erano palesati durante le attività. È stata univocamente gradita la grande interazione che c'è stata durante il corso, così come l'interattività delle lezioni. Molto apprezzati sono stati anche i materiali didattici messi a disposizione attraverso la piattaforma *moodle ext*, che hanno consentito una libera gestione del tempo e la personalizzazione. D'altro canto, alcuni partecipanti hanno evidenziato come la didattica sia risultata molto densa, il che impone una considerazione sui ritmi di apprendimento diversi rispetto a quelli degli studenti



universitari: 6 ore di corso a settimana, di cui 2 in diretta e 4 asincrone in piattaforma, è una misura pienamente compatibile con la parametrizzazione di un normale insegnamento universitario, mentre va ripensata per la formazione continua. A questo si è affiancata una percezione di eccessiva brevità soprattutto nel numero di incontri via Zoom predisposti (5). Una certa fatica nel sostenere il ritmo e il bisogno di un maggior numero di lezioni in presenza o sincrone spingono ad una riflessione sulle forme della didattica e sul difficile giusto equilibrio da ricercare tra l'attività didattica alla presenza del docente, che fa da guida e mentore, e la fase di apprendimento che viene svolta in forma asincrona e dunque lasciata alla gestione autonoma dell'apprendente, soprattutto nei casi in cui non si tratti di uno studente esperto.

Il monitoraggio della consultazione delle risorse disponibili in *moodle ext*¹³ e dello svolgimento dei compiti proposti hanno evidenziato come solo i partecipanti con un livello di lingua più alto (B1), e quindi già utenti autonomi della lingua tedesca, abbiano saputo navigare efficacemente tra tutte le risorse, massimizzandone il potenziale didattico, mentre gli utenti con un livello base, a fronte di un'ottima partecipazione agli incontri in diretta, sono stati più passivi sulla piattaforma, mettendosi meno in gioco. In particolare, è emerso come i partecipanti di livello A1 e A2 abbiano usufruito in modo intensivo dei prontuari lessicali messi a disposizione in ogni modulo, abbiano visualizzato nuovamente le lezioni in diretta, le cui registrazioni sono state messe a disposizione assieme alle relative presentazioni di supporto, ma si siano cimentati materialmente nello svolgimento delle consegne in piattaforma in misura molto minore, prediligendo le attività relative alle competenze passive.

Nonostante la libera gestione del tempo e delle forme dello studio sia stata notevolmente apprezzata, è necessario dunque mettere in luce anche i limiti della *freigebende Differenzierung* (differenziazione integrale) di cui si è discusso precedentemente. Essa trova il massimo dell'efficacia tra gli utenti esperti, ma sembra non centrare pienamente il suo obiettivo di inclusività ed incentivazione all'autonomia negli apprendenti più deboli, che faticano nella scelta delle risorse più adatte al proprio percorso e sono poco propensi a mettersi alla prova con compiti, che, spesso immotivatamente, percepiscono non essere alla loro portata. In questi casi, idealmente, la differenziazione interna si dovrebbe sostanziare in un percorso rigidamente guidato, possibilmente in presenza, con un docente che fornisce un *feedback* immediato e opera il necessario *scaffolding*. È valutabile inoltre l'elaborazione di un meccanismo di *badge* in *moodle ext* che subordini l'accesso all'unità successiva allo svolgimento di determinati compiti o al superamento di un test di fine modulo, cosicché anche gli studenti più deboli siano spronati a migliorare, mettendosi concretamente alla prova anche nelle forme di apprendimento asincrono.

In prospettiva futura, è possibile intervenire con facilità sui ritmi della didattica, distanziando temporalmente le lezioni, ma sarebbe opportuno anche uno sbilanciamento della didattica asincrona in favore della didattica sincrona, o –

¹³ Il monitoraggio è stato effettuato attraverso la funzione "report completo" di *moodle ext* che consente di verificare il numero di log di ciascuno corsista, quando e per quante volte ha visualizzato una determinata risorsa.



auspicabilmente – in presenza, per migliorare ulteriormente l'efficacia didattica e l'inclusione di studenti con livelli più bassi. L'eccessiva eterogeneità interna rimane una criticità oggettiva, difficilmente sanabile, soprattutto a distanza, nonostante percorsi dedicati di personalizzazione.

BIBLIOGRAFIA

ANVUR. AVA. *Autovalutazione, Valutazione Periodica e Accreditamento*, 2013. <https://www.anvur.it/attivita/ava/>. Consultato il 14 sett. 2021.

ANVUR. "La Terza Missione nelle università." *Rapporto ANVUR*, 2013, pp. 559-583, http://www.anvur.it/attachments/article/882/8.Rapporto%20ANVUR%202013_UNI~.pdf. Consultato il 14 sett. 2021.

ANVUR. *Terza Missione/Impatto. Terza Missione e Impatto Sociale di Atenei ed Enti di Ricerca*, 2020. <https://www.anvur.it/attivita/temi/>. Consultato il 14 sett. 2021.

Bönsch, Manfred. "Methodik der Differenzierung." *Die Berufsbildende Schule*, vol. 60, no. 11/12, 2008, pp. 324-328.

Calvani, Antonio. *Manuale di tecnologia dell'educazione: Orientamenti e Prospettive*. ETS, 2004.

Celletti, Alessandra. "Terza Missione e impatto nella valutazione della qualità della ricerca." *Anvur*, 26 feb. 2021, <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/02/Terza-Missione-Alessandra-Celletti.pdf>. Consultato il 27 gen. 2022.

Compagnucci, Lorenzo, e Francesca Spigarelli. "The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints." *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 161, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>.

Demmig, Silvia. *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung*. Iudicium Verlag, 2007.

DiLLS – Progetto di Eccellenza. *Le Digital Humanities applicate alle lingue e letterature straniere (2018-2022)*, <https://dh.dlls.univr.it/it/>. Consultato il 14 sett. 2021.

DW – Deutsch Lernen. *Einstufungstest*, <https://learngerman.dw.com/de/placementDashboard>. Consultato il 24 mar. 2022.

Faiella, Filomena. "Metodologie di scaffolding per il blended learning." *Form@re*, vol. 39, no. 2, 2005.

Glatthorn, Allan. *Performance Standards and Authentic Learning*. Eye on Education, 1999.

Jonassen, David. "Thinking Technology, Toward a Constructivist Design Model." *Educational Technology*, vol. 34, no. 4, 1994, pp. 34-37.

Kaufmann, Susan. "Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht." *Fortbildung für DaZ-Kursleitende*, a cura di Susan Kaufmann et al., Hueber, 2007, pp. 186-214.

Krashen, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon, 1982.



Lave, Jean, e Etienne Wenger. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, 1991.

Martin, Nicole D., et al. "Fading distributed scaffolds: the importance of complementarity between teacher and material scaffolds." *Instructional science* vol. 47, no. 1, 2019, pp. 69-98.

MultilinVR. <https://www.multilinguismoverona.eu/>. Consultato il 24 mar. 2022.

Smidt, Hanne, e Andrée Sursock. *Engaging in lifelong learning: shaping inclusive and responsive university strategies*. European University Association, 2011.

Viola, Filippo. "L'università come azienda, il sapere come merce." *Proteo*, vol. 1, 2006.

http://www.proteo.rdbcub.it/article.php3?id_article=472. Consultato il 14 sett. 2021.

Vygotskij, Lev. *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, 1990.

Wood, David, et al. "The role of tutoring in problem solving." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, no. 2, 1976, pp. 89-100.

Sabrina Bertollo è Ricercatrice (RTDa) di Lingua Tedesca presso l'Università di Verona. Si è addottorata nel 2014 presso l'Università di Padova con una tesi di linguistica tedesca. Dal 2016 è attiva nella formazione iniziale e in servizio dei docenti di lingue e attualmente coordina il corso "Lingua tedesca per la comunicazione professionale" per utenti esterni promosso dall'Università di Verona. I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente la sintassi e la didattica del tedesco. È stata relatrice a numerosi convegni ed è autrice di saggi in riviste internazionali.

<https://orcid.org/0000-0002-5580-0318>

sabrina.bertollo@univr.it