

Didattica delle lingue straniere a distanza in situazione emergenziale: gli esiti di un'indagine a campione

Paola Celentin¹, Michele Daloiso², Alice Fiorentino³

1. INTRODUZIONE

Come misura urgente “in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19”, il 1° marzo 2020 la presidenza del Consiglio dei Ministri ha istituito la «chiusura dei servizi educativi per l'infanzia [...], e delle scuole di ogni ordine e grado, nonché delle istituzioni di formazione superiore, comprese le Università e le Istituzioni di Alta Formazione Artistica Musicale e Coreutica, ferma la possibilità di svolgimento di attività formative a distanza». Con la chiusura degli spazi educativi tradizionali, le scuole sono state incoraggiate ad individuare soluzioni per proporre un'offerta formativa che fosse fruibile a distanza e che riflettesse, per quanto possibile, la dimensione scolastica. Indipendentemente dalle soluzioni individuate per proporre un'alternativa alla scuola in presenza, sia le modalità di svolgimento della lezione che gli strumenti a disposizione degli insegnanti sono stati fortemente rimessi in discussione da questo evento senza precedenti. Questo contributo vuole fare luce, in particolare, sulla classe di lingue e sui cambiamenti che ha subito nel passaggio alla didattica a distanza (d'ora in poi DAD).

Il cambiamento ha riguardato innanzitutto *il contesto* scolastico per effetto di un cambiamento sociale più globale che al bisogno comunicativo dell'apprendente è obbligato ad anteporre bisogni esterni. La classe di lingue, così come le altre, riorganizza il suo *setting* sulla base di nuove esigenze: lo spazio privato diventa pubblico, la distribuzione spaziale tradizionale si traduce in termini virtuali (sessioni, stanze parallele, bacheche) e le coordinate spazio-temporali si distinguono in modalità sincrona e asincrona. A livello macroscopico, la traduzione del contesto scolastico in termini virtuali ha un forte impatto su uno dei fattori più determinanti per l'apprendimento linguistico, l'*interazione*. Secondo teorie ormai consolidate (Long, 1996) la condivisione del significato linguistico, la risoluzione collettiva di problemi comunicativi e la co-costruzione di senso sono alla base di un apprendimento linguistico efficace. La riduzione dell'interazione, dovuta alla DAD, limita le possibilità che l'apprendente ha di ricevere *feedback* relativamente alle strutture e alle funzioni linguistiche, di formulare delle ipotesi circa il buon funzionamento della lingua target e di sviluppare un livello di attenzione necessario a innescare l'apprendimento. Nella stessa misura dell'interazione, a cui è fortemente

¹ Università di Verona.

² Università di Parma.

³ Università di Verona.

L'articolo è stato concepito insieme dai tre autori. Nella stesura Paola Celentin si è occupata dei paragrafi 2 e 5, Michele Daloiso dei paragrafi 1 e 3, mentre Alice Fiorentino del paragrafo 4. Per quanto concerne l'indagine, lo strumento di ricerca è stato elaborato da Paola Celentin e Michele Daloiso. Per quanto riguarda l'analisi dei dati, Alice Fiorentino ha curato l'analisi della parte III del questionario, incluse le correlazioni con i dati anagrafici e formativi dei partecipanti, mentre Michele Daloiso le parti I, II e IV.

legata, infatti, la DAD minaccia l'attenzione ed i fattori cognitivi e sociali che la influenzano, quali la memoria, la motivazione e i processi di cooperazione. Il pericolo principale legato alla DAD è che essa si traduca in assenza di condivisione rischiando non tanto di impoverire i contenuti della classe, ma di renderli meno pertinenti e significativi per gli apprendenti (Schumann, 1999).

Se questo è il rischio che porta con sé la nuova organizzazione scolastica, è utile sottolineare che la didattica delle lingue ha da sempre intrecciato però un dialogo molto proficuo con il mondo delle tecnologie per l'educazione linguistica e con il web (Chini, Bosisio, 2014: 236), relazione che è tornata utile in un'occasione come quella dell'emergenza sanitaria. In particolare, il ricorso alla tecnologia per lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa è un ambito esplorato da molti anni nella Linguistica educativa (si pensi all'esperienza di *e-learning*, *blended learning*, *flipped classroom*, *mobile learning* e alla pletera di piattaforme di ludolinguistica attualmente a disposizione). Tra le componenti della competenza linguistica che si possono sviluppare tramite la didattica online vi sono, ad esempio, la competenza fonologica e la competenza lessicale. La competenza fonologica è favorita nella didattica online dalla possibilità di accedere direttamente a materiale autentico, video in lingua originale con sottotitoli, strumenti di autovalutazione delle proprie abilità, registrazione di brevi audio e molte altre attività facili da realizzare tramite la tecnologia⁴. La competenza lessicale è anch'essa facilmente supportata da piattaforme digitali che permettono lo sviluppo e l'ampliamento di repertori linguistici tramite la creazione di diagrammi, mappe semantiche e corpora. Abbiamo scelto di citare due componenti della competenza comunicativa, ma è bene far presente che il web ormai offre una varietà di strumenti per lavorare anche sulle altre componenti. Tuttavia, la necessità di ricorrere alla DAD come unica risorsa educativa ha spinto l'e-learning verso uno dei suoi maggiori limiti. Nonostante la possibilità di creare piattaforme interattive, per un docente può infatti risultare difficile realizzare una comunità d'apprendimento fondata sull'interazione dei partecipanti che si trovano fisicamente in spazi diversi.

Questo contributo si inserisce dunque nell'ambito più generale delle ricerche sull'insegnamento delle lingue in modalità e-learning, focalizzando però l'attenzione sulla particolare situazione emergenziale venutasi a creare in Italia a causa della pandemia (per un approfondimento dell'argomento si vedano anche i recenti contributi di Fragai, Fratter, Jafrancesco, 2020; Sisti, 2019). In particolare, questo contributo presenta gli esiti di un'indagine di stampo quantitativo effettuata tra marzo e maggio 2020, che mediante un questionario⁵ ha raccolto dati sulla didattica delle lingue a distanza relativamente ad un campione di docenti di italiano L1, di lingue classiche, di lingue straniere (LS) e di tutor dell'apprendimento distribuiti su scala nazionale. Alcuni risultati di questa ricerca, in particolare in riferimento all'inclusione degli apprendenti con DSA, sono già stati pubblicati in Daloiso (2020), a cui si rimanda anche per un approfondimento sul disegno e la metodologia di ricerca. In particolare, il seguente contributo porrà l'attenzione sulle trasformazioni subite dall'insegnamento della LS come effetto della DAD. In primo luogo, si fornirà una panoramica generale sull'interazione online a scopo didattico così come introdotta dal *Volume complementare al Quadro Comune di Riferimento per le Lingue*. Si passerà, in secondo luogo, ad analizzare il profilo dell'insegnante di LS del nostro

⁴ Citiamo, a titolo d'esempio, la piattaforma *Heggerty –Phonemic Awareness and Remote Learning* per lo sviluppo della competenza fonologica in lingua inglese.

⁵ Il questionario era suddiviso in quattro sezioni, finalizzate a raccogliere informazioni su tre focus: 1) il retroterra degli informanti (parti I e II), in termini non solo anagrafici ma anche formativi; 2) la loro esperienza contingente nello svolgere la didattica linguistica a distanza (parte III), in termini di progettazione, implementazione, realizzazione; 3) la loro esperienza nel lavoro a distanza con gli apprendenti con DSA (parte IV).

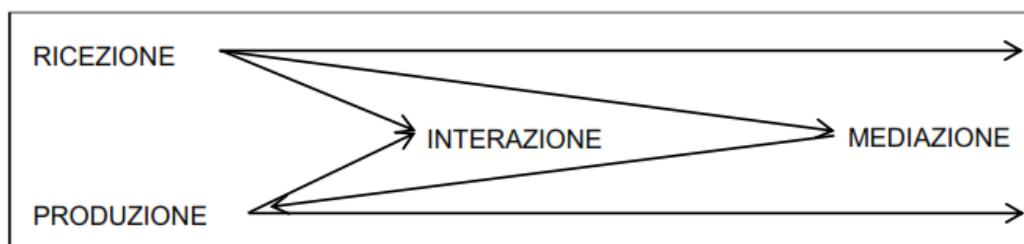
campione in base alle sue caratteristiche biografiche e formative. In ultimo descriveremo il profilo della lezione di LS, così come emerso dall'analisi dei dati, le strumentazioni tecnologiche utilizzate, le abilità linguistiche affrontate e i momenti centrali della didattica (*input*, monitoraggio e *feedback*). Attraverso l'analisi statistica si sottolineeranno, laddove esistono, eventuali correlazioni tra questi aspetti e la soddisfazione dei docenti rispetto al grado di attenzione e ai risultati di apprendimento degli studenti.

2. L'INTERAZIONE ONLINE SECONDO IL *VOLUME COMPLEMENTARE* DEL QCER

L'insegnamento delle LS in ambito europeo si inserisce in un solco metodologico che è opportuno richiamare affinché le riflessioni proposte nei paragrafi seguenti risultino coerenti. A differenza di quello che avviene per le L1 e le lingue classiche, gli insegnanti di LS possono avvalersi dei quadri di riferimento pubblicati dal Consiglio d'Europa che oltre a descrivere in maniera dettagliata i livelli di competenza linguistico-comunicativa, offrono importanti indicazioni sullo sviluppo che questa nozione ha avuto nel corso del tempo. Nel 2020 il Consiglio d'Europa ha pubblicato il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Volume complementare* (d'ora in poi QCER-VC)⁶. Questa pubblicazione non ha inteso sostituire il QCER del 2001 bensì ampliarlo e aggiornarlo alla luce dei cambiamenti che sono intercorsi nei quasi 20 anni dalla sua pubblicazione e delle osservazioni a cui è stato sottoposto. In particolar modo il QCER-VC ha dovuto prendere atto del carattere sempre più multilingue della società e dell'irruzione di Internet in tutti gli ambiti comunicativi. Questo ha radicalmente cambiato l'uso che viene fatto delle lingue e, di conseguenza, il profilo di padronanza necessario per esplicitare con efficacia il loro utilizzo.

Una delle novità più salienti del QCER-VC è il passaggio esplicito ai “modi di comunicazione”, rappresentati attraverso lo schema della Figura 1, che sgombera completamente il campo dalla nozione ampiamente diffusa (ma falsa) che il QCER del 2001 proponesse un modello fondato sulle 5 abilità.

Figura 1. *La relazione fra ricezione, produzione, interazione e mediazione* (QCER-VC, 2020: 33)

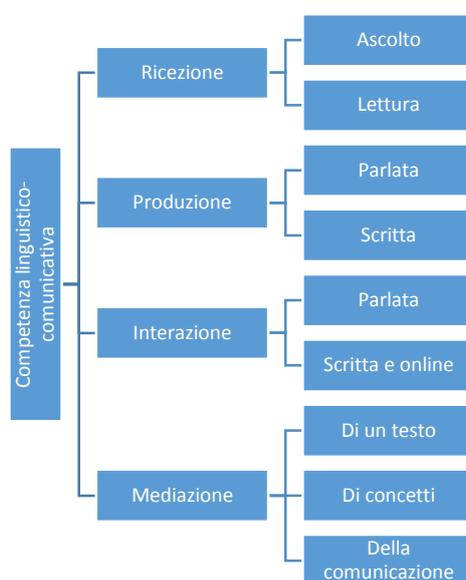


⁶ Come scritto nel QCER-VC (2020: 2) «Una versione preliminare di questo aggiornamento del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione* è stata pubblicata online in inglese e francese nel 2018 con il titolo *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors e Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer: Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Questo volume presenta i concetti chiave del QCER in forma user-friendly e contiene tutti i descrittori esemplificativi del QCER. Per quanto riguarda l'uso didattico del QCER per l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione, gli insegnanti e i formatori degli insegnanti troveranno più facile accedere a questo volume complementare che costituisce un aggiornamento del QCER. Il Volume complementare fornisce i link e i riferimenti per consultare anche i capitoli dell'edizione 2001 ove necessario. Gli studiosi che desiderano ricercare i concetti di base e le linee guida dei capitoli del QCER in specifiche aree potranno fare riferimento all'edizione 2001, che è ancora valida».

Questa figura, presente nelle versioni provvisorie del 1996 e del 1998 (ma poi espunta dalla versione del 2001) mostra la relazione tra i quattro modi. Le frecce ci aiutano a comprendere che i modi di comunicazione si distinguono fra di loro per la direzionalità degli atti comunicativi Ricezione e produzione (tanto orali quanto scritte) sono modi monodirezionali, che possono restare tali oppure incontrarsi nell'interazione. La ricezione può generare produzione quando passa attraverso il modo della mediazione. La mediazione, che non era stata debitamente sviluppata nel QCER 2001, trova invece ampio spazio nel QCER-VC grazie ad un progetto di sviluppo dei relativi descrittori che ha avuto luogo tra il 2014 e il 2017.

Si è venuta quindi a creare una nuova matrice di riferimento che è rappresentata dal grafico della Figura 2.

Figura. 2. L'organizzazione della competenza linguistico-comunicativa secondo il QCER-VC



In sostanza la competenza linguistico-comunicativa si organizza nei quattro modi di comunicazione ognuno dei quali, a sua volta, si articola in varie forme di manifestazione.

Ai nostri fini è particolarmente interessante notare come il QCER-VC introduca l'interazione online non più come un ambito di comunicazione bensì come una delle forme naturali della competenza linguistico-comunicativa. Le attività attraverso le quali si esplica questa "nuova abilità" sono la conversazione e la discussione, le transazioni e la cooperazione su oggetti o temi. Il QCER-VC introduce nuovi descrittori per questo tipo di attività che fanno in maniera del tutto naturale parte delle possibilità dell'agire linguistico.

Il fatto che l'interazione online sia mediata da una macchina la rende molto diversa dalla comunicazione che avviene faccia a faccia. Il QCER-VC si concentra sulla comunicazione online come fenomeno multimodale prevedendo due possibili ambiti d'azione.

Da un lato, considera la capacità degli interlocutori di gestire interazioni sociali e trattare delle questioni in diversi ambienti virtuali come, ad esempio, i *caffè* (aree di intrattenimento e scambi liberi), le *classroom* (aule virtuali per la somministrazione di lezioni) o le *meeting room* (spazi per le videoconferenze). Per descrivere questa capacità viene utilizzata la scala online "Conversazione e discussione online". In questa scala, la

progressione dai livelli inferiori a quelli superiori è contraddistinta dal passaggio naturale da semplici scambi sociali e notizie personali verso una gamma più ampia di competenze che comprende l'interazione discorsiva professionale ed educativa.

Dall'altro lato, considera la capacità degli interlocutori di collaborare online al fine di raggiungere degli obiettivi, come ad esempio l'acquisto di beni o servizi online, il coinvolgimento in transazioni che richiedono la negoziazione delle condizioni (sia come fornitore che come cliente), la partecipazione ad un lavoro collaborativo oppure la gestione di problemi di comunicazione. Questa capacità viene rappresentata attraverso la scala "Transazioni e collaborazione online finalizzate ad uno scopo" la cui progressione denota l'acquisizione di competenze che vanno dalla partecipazione reattiva a quella proattiva, aumentando al contempo in complessità.

La modalità di comunicazione "interazione online" trova una sua naturale esplicitazione nell'ambito comunicativo della DAD, che diventa un meta-ambito quando si tratta di educazione linguistica. Nel fare DAD di LS, infatti, l'insegnante si trova confrontato con un uso autentico della LS, in quanto usa la lingua per parlare della lingua stessa, e può sfruttare questo "contenitore" per sviluppare in modo efficace la competenza linguistico-comunicativa degli studenti senza dover ricreare artificialmente contesti "esterni" di apprendimento, ma sfruttando quelli che la comunicazione digitale mette naturalmente a disposizione.

Alcuni suggerimenti provengono direttamente dal QCER-VC stesso, che nell'appendice 5 (QCER-VC, 2020: 199) presenta una serie di esempi d'uso in domini differenti per i descrittori dell'interazione online e delle attività di mediazione (cioè le nuove modalità di comunicazione introdotte). Come si legge nel QCER-VC stesso "questi esempi hanno lo scopo di aiutare gli insegnanti a selezionare, per ogni descrittore, attività appropriate per i loro studenti".

Le situazioni presentate ricadono nei domini d'uso della lingua individuati dal QCER-VC e quindi personale, pubblico, lavorativo e educativo. Per i fini della DAD può essere particolarmente interessante concentrare l'attenzione su un livello A2, A2+ o B1 ed osservare, per le due scale proposte ("Conversazione e discussione online" e "Transazioni e collaborazione online finalizzate a uno scopo") le attività portate come esemplificative per i descrittori di competenza (Figura 3).

Figura 3. Estratto dell'appendice 5 (QCER-VC, 2020: 201-204) con esempi d'uso in differenti domini dei descrittori dell'interazione online

	Interazione on line				
	Conversazione e discussione on line	Contesto (& ruoli)			
		Personale	Pubblico	Professionale	Educativo
A2+	<p>È in grado di presentarsi e condurre semplici scambi on line, facendo domande, dando risposte e scambiando pareri su argomenti prevedibili di tutti i giorni, a condizione di avere abbastanza tempo per formulare le risposte e di interagire con un solo interlocutore per volta.</p> <p>È in grado di pubblicare on line brevi post descrittivi su argomenti di tutti i giorni, attività sociali e impressioni, fornendo semplici dettagli chiave.</p> <p>È in grado di commentare gli interventi on line di altre persone, a condizione che siano scritti/segnati in una lingua semplice, reagendo a video/audio incorporati in modo semplice tramite espressioni di sorpresa, interesse e indifferenza.</p>	<p>prendere contatto on line con amici e/o familiari lontani per aggiornarsi su notizie e progetti personali.</p>	<p>come partecipante ad un servizio on line di consigli di viaggio.</p>	<p>come partecipante ad un semplice forum di servizio on line su argomenti familiari.</p>	<p>nella sezione "Domande e Risposte" di una piattaforma per l'apprendimento scolastico.</p>
A2	<p>È in grado di intraprendere una semplice comunicazione sociale on line (ad es. comporre un semplice messaggio su biglietti virtuali per un'occasione speciale, condividere notizie e organizzare o confermare appuntamenti).</p> <p>È in grado di fare dei brevi commenti positivi e negativi on line su link e video/audio incorporati, usando un repertorio linguistico di base, anche se dovrà generalmente ricorrere a uno strumento di traduzione on line e ad altre risorse.</p>		<p>messaggi postati su un sito web di festival / eventi.</p>	<p>come partecipante ad un semplice forum di servizio on line su argomenti familiari.</p>	<p>nella sezione "Domande e Risposte" di una piattaforma per l'apprendimento scolastico.</p>

Interazione on line					
	Transazioni e collaborazione on line finalizzate a uno scopo	Contesto (& ruoli)			
		Personale	Pubblico	Professionale	Educativo
B1	È in grado di intraprendere scambi collaborativi o transazionali on line che richiedono semplici chiarimenti o spiegazioni di dettagli importanti come l'iscrizione a un corso, una visita guidata, un evento o una richiesta di adesione.		effettuare on line una prenotazione per una visita guidata o iscriversi a un'associazione o evento.		
	È in grado di interagire on line con un partner o un piccolo gruppo che lavora a un progetto, a condizione che vi siano supporti visivi come immagini, statistiche e diagrammi che illustrano e chiariscono i concetti più complessi.		come membro di una associazione che organizza attività per migliorare la qualità dell'ambiente.		
	È in grado di rispondere a delle istruzioni e porre domande o chiedere chiarimenti per svolgere on line un compito condiviso.				

L'estrema autenticità delle attività ne rende anche semplice il monitoraggio e la conseguente valutazione da parte dell'insegnante, andando così a rispondere ad una delle maggiori necessità della DAD, vale a dire quella di adeguare i criteri di valutazione alle nuove modalità di erogazione della didattica⁷. Il QCER-CV offre quindi strumenti concettuali e operativi utili anche per progettare e implementare una DAD delle lingue efficace. Una vera e propria progettazione che prenda atto delle risorse a disposizione e si tiri sui bisogni dei destinatari sfruttando appieno i canali di comunicazione richiede tempo, consapevolezza, condivisione e formazione specifica, tutti elementi che sono venuti meno durante il periodo di didattica emergenziale imposto dal *lockdown* di marzo 2020, come si vedrà nei prossimi paragrafi.

3. IL PROFILO DELL'INSEGNANTE DI LINGUE STRANIERE

In questo paragrafo focalizzeremo l'attenzione sulle caratteristiche del campione di insegnanti di LS che hanno partecipato all'indagine, con una particolare attenzione verso il loro retroterra formativo.

L'indagine ha interessato 1.618 docenti di lingue moderne e antiche, di cui 1.134 docenti di LS, che saranno oggetto di attenzione in questo articolo. Gli insegnanti di LS che hanno partecipato all'indagine sono in gran parte donne (91,3%) e con una buona esperienza d'insegnamento alle spalle. Nello specifico, oltre metà del campione (54%) dichiara di avere tra gli 11 e i 20 anni di esperienza didattica sul campo, mentre il 32,4% riferisce di avere tra i 6 e i 10 anni di esperienza; ridotta è la presenza di insegnanti alle prime esperienze o con oltre 20 anni di carriera scolastica, che costituiscono rispettivamente il 5,6% e il 16% del campione complessivo.

Abbastanza equilibrata risulta la distribuzione dei partecipanti nei diversi ordini di scuola: il grado scolastico più rappresentato risulta la scuola secondaria di II grado (41,8%), seguita dalla secondaria di I primo grado (33,5%) e dalla scuola primaria (22,8%); una piccola percentuale dei partecipanti, pari al 1,9% dichiara di lavorare in più ordini di scuola.

Di particolare interesse risulta la provenienza geografica degli informanti: quasi la metà degli insegnanti (45,2%) proviene infatti dalle Regioni più colpite dal COVID-19 nel

⁷ In Italia l'INDIRE e il Ministero dell'Istruzione hanno sviluppato un interessante progetto pilota volto a sperimentare i nuovi descrittori delle scale qui presentate e a testarli con insegnanti e classi di scuole primarie e secondarie di 1° e 2° grado. Il progetto intendeva al contempo anche esplorare il potenziale di strumenti digitali, media e canali per l'interazione, la comunicazione e l'apprendimento delle lingue. Gli esiti del Progetto e il resoconto delle sperimentazioni si trovano nel documento Benedetti F., Cinganotto L., Langé G. (2020) *L'interazione online nel Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Un progetto pilota italiano*, INDIRE: <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Volume-Companion-07.07.pdf>.

periodo in cui il questionario è stato somministrato, ossia durante i primi mesi dell'emergenza sanitaria (marzo-maggio 2020). Nello specifico, il 18,9% delle risposte proviene dalla Lombardia, il 18,4% dall'Emilia-Romagna e il 7,9% dal Veneto. Per quanto concerne le rimanenti Regioni, le più rappresentate risultano Puglia (20,9%), Liguria, Toscana e Sardegna (circa il 7% ciascuna).

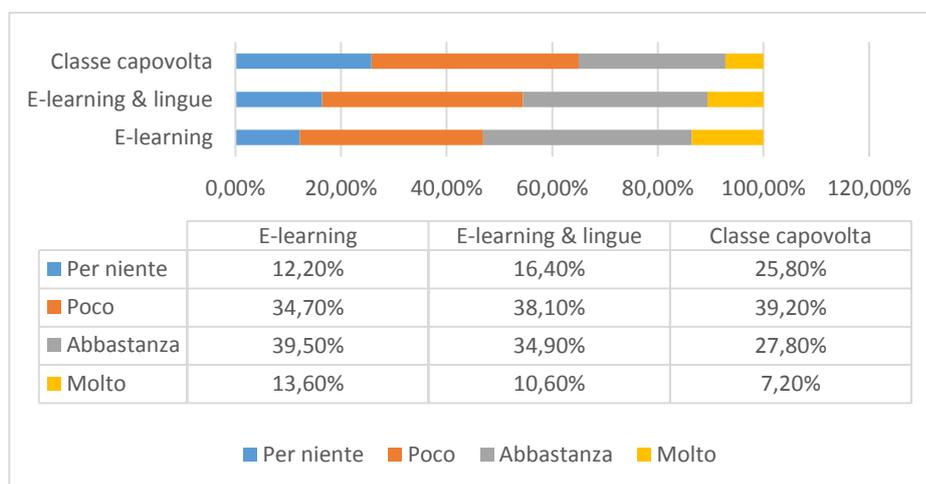
Focalizziamo ora l'attenzione sulla formazione professionale dei partecipanti. Il questionario utilizzato per l'indagine chiedeva agli insegnanti di indicare il grado di competenza che ritenevano di possedere nei seguenti ambiti:

- a. Disturbi Specifici dell'Apprendimento;
- b. Didattica delle lingue in presenza di DSA;
- c. E-learning;
- d. Didattica delle lingue in modalità e-learning;
- e. Classe capovolta.

La scelta di questi ambiti di formazione è strettamente legata al duplice obiettivo dell'indagine, ossia esplorare sia le pratiche di glottodidattica a distanza in senso ampio sia le problematiche legate all'inclusione degli apprendenti con DSA nella classe di lingua. Poiché i dati relativi a questo secondo obiettivo sono già stati presentati altrove (Daloiso, 2020), considerate le finalità di questo contributo, ci concentriamo ora solo sui punti c-d-e dell'elenco, che possono aiutarci a comprendere il profilo formativo dei partecipanti in riferimento ad ambiti riconducibili alla DAD. A questo proposito, abbiamo scelto di includere un riferimento specifico al *Flipped Learning Model*, noto agli insegnanti con l'espressione "classe capovolta", in quanto si tratta di una delle metodologie più discusse attualmente in ambito didattico, le cui applicazioni nell'*e-learning* sembrano fornire qualche promettente risultato (tra le ricerche più recenti: Lindeiner-Stráský *et al.*, 2020; Zheng *et al.*, 2020).

Le risposte pervenute sono rappresentate nella Figura 4. L'analisi dei dati suggerisce che la maggior parte degli insegnanti possieda una discreta preparazione generica sull'*e-learning*, che si evince dal fatto che 3/4 delle risposte si collocano tra "poco" e "abbastanza". Percentuali analoghe si riscontrano in riferimento alla formazione sulle applicazioni dell'*e-learning* alla didattica delle lingue, ma con un parallelo aumento dei docenti che dichiarano di non possedere alcuna competenza in merito. Infine, abbastanza limitate risultano le competenze nell'ambito della classe capovolta, che circa il 65% del campione conosce poco o per nulla.

Figura 4. *Formazione professionale degli insegnanti*



Possiamo dunque desumere che gli insegnanti che hanno partecipato a questa indagine possiedono mediamente più competenze generali nell'*e-learning* e meno competenze legate a metodologie specifiche per la didattica delle lingue in modalità a distanza. L'analisi statistica consente però di comprendere meglio alcuni aspetti. Il calcolo della deviazione standard, in particolare, ha rivelato che la distribuzione delle risposte risulta abbastanza omogenea negli ambiti della didattica delle lingue in modalità *e-learning* e della classe capovolta, mentre risulta molto eterogenea proprio nell'ambito dell'*e-learning* generale. Questo suggerisce che, per quanto più presente delle altre, la competenza dell'*e-learning* non è equamente distribuita nel campione.

Sono state rilevate, inoltre, alcune lievi correlazioni (tra lo 0,1 e lo 0,2) tra l'esperienza didattica dei partecipanti e il livello di formazione dichiarato. Comprensibilmente, gli informanti con pochi anni di servizio dichiarano di possedere in tutti e tre gli ambiti un livello di formazione leggermente inferiore alla media del campione; con l'aumentare degli anni di servizio aumenta parallelamente il grado di formazione dichiarato. Stando a questi dati, non ci pare di poter affermare, dunque, che le nuove generazioni di insegnanti siano necessariamente più "all'avanguardia" nella didattica in modalità a distanza per via di una supposta maggiore familiarità con le tecnologie stesse.

L'analisi statistica ha permesso di individuare anche una lieve correlazione (sempre tra lo 0,1 e lo 0,2) tra l'ordine di scuola in cui operano gli insegnanti e la formazione dichiarata. Le competenze in tutti e tre gli ambiti individuati tendono infatti ad aumentare con l'innalzarsi del grado scolastico; di conseguenza, gli insegnanti di scuola primaria sembrano risultare i meno attrezzati dal punto di vista metodologico nella didattica delle lingue in modalità a distanza.

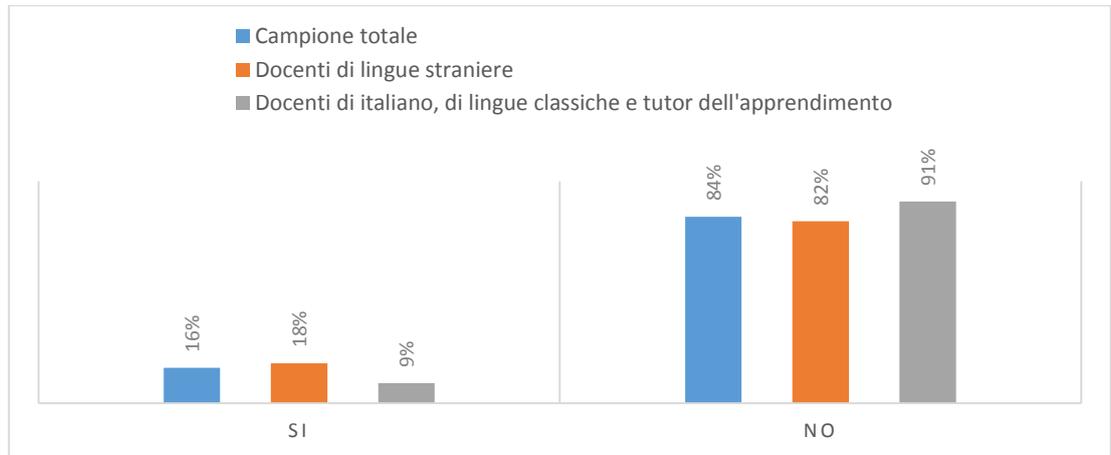
Possiamo dunque concludere che il campione di questa ricerca è composto da insegnanti di LS distribuiti abbastanza equamente tra i vari ordini di scuola, con svariati anni di esperienza di insegnamento alle spalle. La loro formazione negli ambiti studiati in quest'indagine risulta più legata all'*e-learning* in generale e meno specializzata nell'area dell'apprendimento/insegnamento linguistico. Come tutte le ricerche di questo tipo, neanche in questo caso possiamo affermare di avere a disposizione un campione rappresentativo a livello nazionale, ma per gli obiettivi della ricerca risulta particolarmente rilevante il fatto che gran parte dei partecipanti provengano dalle Regioni più colpite dal COVID-19 nella prima fase dell'emergenza sanitaria.

4. IL PROFILO DELLA LEZIONE DI LINGUA STRANIERA

In questa sezione ci concentreremo sul profilo della lezione di lingua straniera, così come emerso dalle risposte al nostro questionario. In particolare, focalizzeremo l'attenzione sugli strumenti utilizzati per la didattica, sulle abilità linguistiche sviluppate e sulle tre fasi centrali della lezione: presentazione dell'*input*, monitoraggio delle attività e modalità di gestione del *feedback*.

L'indagine conferma quanto l'emergenza sanitaria abbia fortemente modificato le pratiche dei docenti di LS che, nella quasi totalità dei casi (82%), hanno dichiarato di aver intrapreso attività di DAD solo in seguito alla chiusura delle scuole (domanda: "Prima dell'emergenza sanitaria stavo già svolgendo attività di didattica delle lingue a distanza con i miei studenti?"). A questo proposito, la Figura 5 confronta le risposte dei docenti di LS (1134 partecipanti), che sono oggetto di attenzione in questo articolo, con la totalità del campione (1618 partecipanti) e con le risposte delle altre tipologie di docenti (484 docenti di italiano, di lingue classiche e tutor dell'apprendimento). Si è osservato che, nel periodo di riferimento, la percentuale di docenti di LS che facevano uso di attività di DAD da prima della pandemia è stata solo leggermente più alta rispetto al resto del campione:

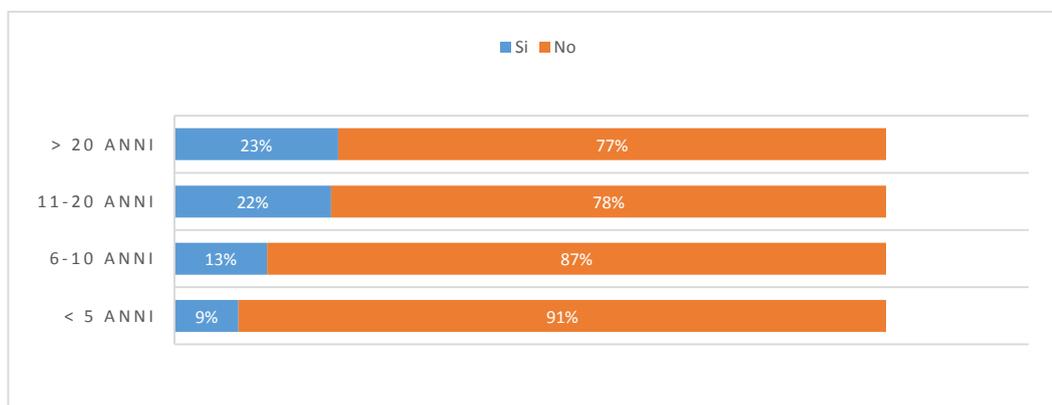
Figura 5. *Utilizzo di strumenti per la DAD da parte dei docenti intervistati prima della pandemia*



Questa prima considerazione di carattere generale e quantitativo suggerisce che progettare una lezione a distanza per i docenti di LS che hanno preso parte all'indagine non sia risultato significativamente più semplice. Tenendo in considerazione questa possibile interpretazione dei dati, il prosieguo dell'analisi ci aiuterà a delineare le modalità con cui gli informanti hanno costruito la lezione di lingue.

Per quanto riguarda l'età dei docenti, è emersa una correlazione statisticamente significativa tra l'età e l'utilizzo della DAD (test del chi quadro $3 = 14,639$, $p < 0,002$): i partecipanti che hanno dichiarato di svolgere attività online già da prima dell'emergenza sanitaria, infatti, sono stati i docenti tra i 45 e i 60 anni e i docenti con più di 60 anni. Questo significherebbe che gli insegnanti più giovani non erano tecnologicamente più pronti alla DAD. Per approfondire questo primo risultato, abbiamo verificato l'esistenza di una correlazione anche tra l'utilizzo della DAD prima della pandemia e gli anni di esperienza didattica. In seguito a questa seconda fase di analisi, abbiamo potuto concludere che l'esperienza didattica è stato un fattore determinante tanto quanto l'età stessa dei partecipanti. In altri termini, i docenti di LS con maggiore esperienza didattica sono stati anche quelli che facevano maggiormente ricorso alla DAD già nel periodo pre-pandemico:

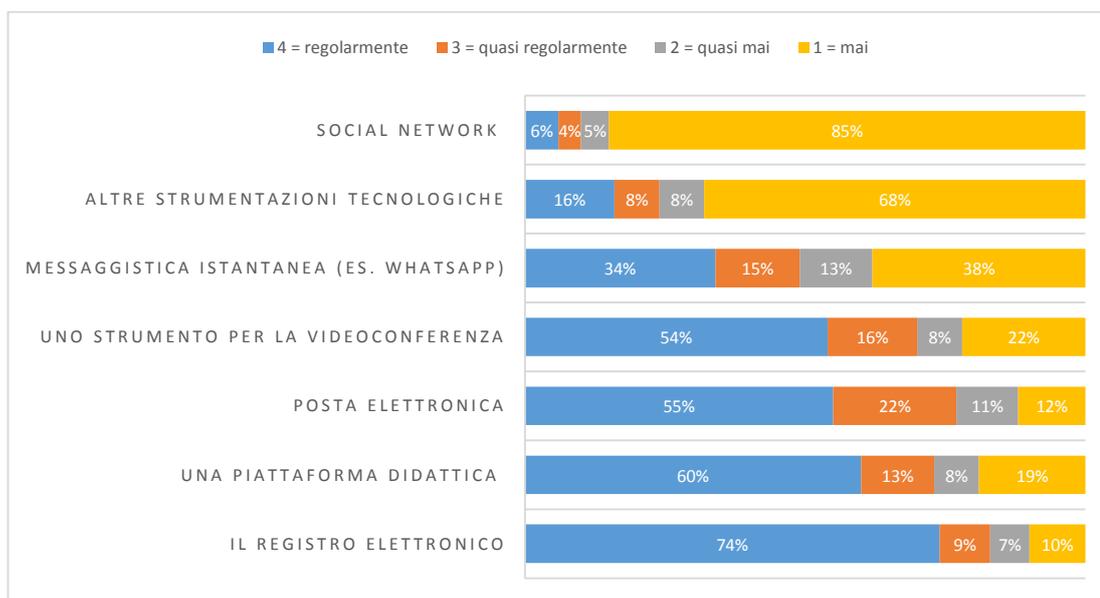
Figura 6. *Correlazione tra anni di esperienza didattica degli insegnanti di LS e svolgimento di attività didattica a distanza nel periodo precedente all'emergenza sanitaria*



4.1. Le strumentazioni tecnologiche

La maggioranza dei docenti, in seguito al decreto-legge del 1° marzo, dichiara di aver cercato la collaborazione dei colleghi per comprendere come organizzare la didattica, ancora prima di ricevere le indicazioni del dirigente (61%). Per quanto riguarda le strumentazioni tecnologiche utilizzate per implementare la didattica, le più frequentemente utilizzate risultano essere state il registro elettronico (Risposta Media: 3,45/4), la posta elettronica (Risposta Media: 3,19/4), le piattaforme didattiche (Risposta Media: 3,15/4) e gli strumenti per le videoconferenze (Risposta Media: 3,09/4):

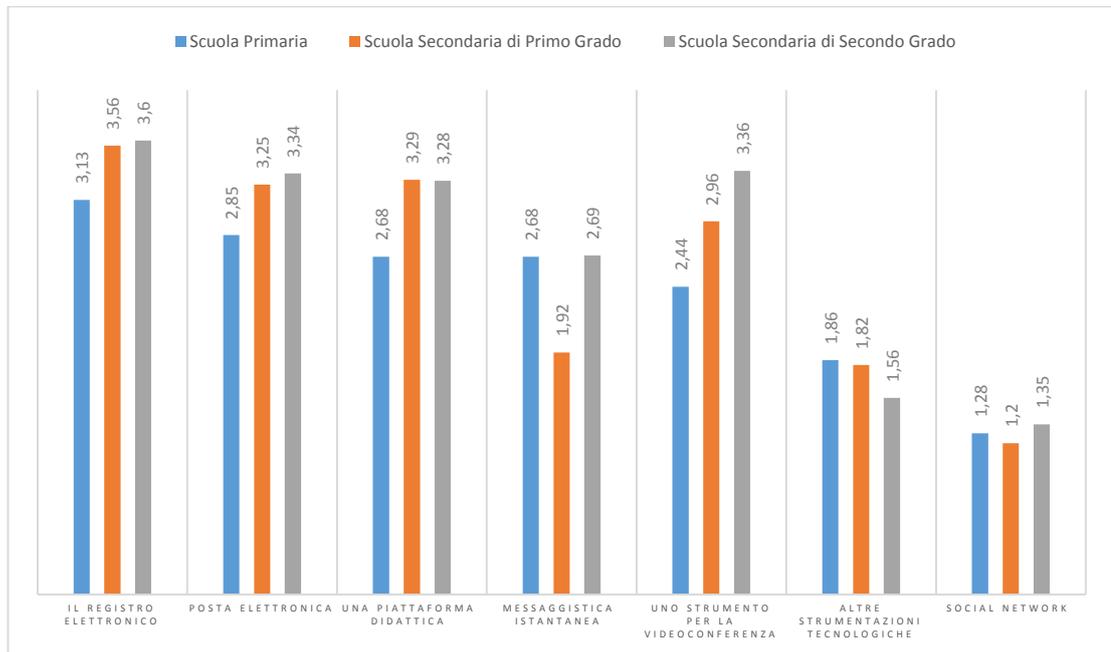
Figura 7. *Strumentazioni tecnologiche utilizzate durante il primo lockdown come realizzazione della DAD*



L'analisi statistica dei dati ha messo a confronto il grado di soddisfazione dei docenti rispetto alla partecipazione degli studenti (domanda: “*Sono soddisfatta/o del grado di partecipazione degli studenti?*”) con la frequenza di utilizzo degli strumenti tecnologici elencati nella Figura 8 (domanda: “*Per implementare la didattica a distanza ho utilizzato le seguenti strumentazioni tecnologiche?*”). L'obiettivo era quello di verificare se ci fossero delle correlazioni significative (positive/negative) tra queste due variabili. Dalla matrice di correlazioni (analisi di Spearman) emergono alcune relazioni statisticamente significative tra la partecipazione degli studenti e l'utilizzo del registro elettronico ($r = 0,23$), degli strumenti di video-conferenza ($r = 0,18$) e delle piattaforme didattiche e ($r = 0,11$). In altri termini, gli insegnanti di lingue che hanno risposto al questionario hanno percepito una partecipazione lievemente superiore quando hanno usato questi strumenti, rispetto agli altri strumenti citati. La stessa correlazione positiva è stata riscontrata tra la percezione del rendimento degli studenti e l'utilizzo di video-conferenza ($r = 0,15$), della piattaforma didattica ($r = 0,06$) e della posta elettronica ($r = 0,11$).

L'indagine ha riscontrato una differenza di approccio didattico tra scuola primaria e scuola secondaria, soprattutto nell'utilizzo di strumenti per le video-conferenze. Come vedremo più nel dettaglio analizzando la struttura della lezione, la scuola primaria è sembrata ricorrere in misura minore alla modalità sincrona rispetto alla scuola secondaria, soprattutto di secondo grado:

Figura 8. *Strumentazioni tecnologiche utilizzate durante il primo lockdown come realizzazione della DAD per ordine di scuola - risposta media. (Scala di frequenza: "regolarmente" 4 punti, e "mai" 1 punto)*

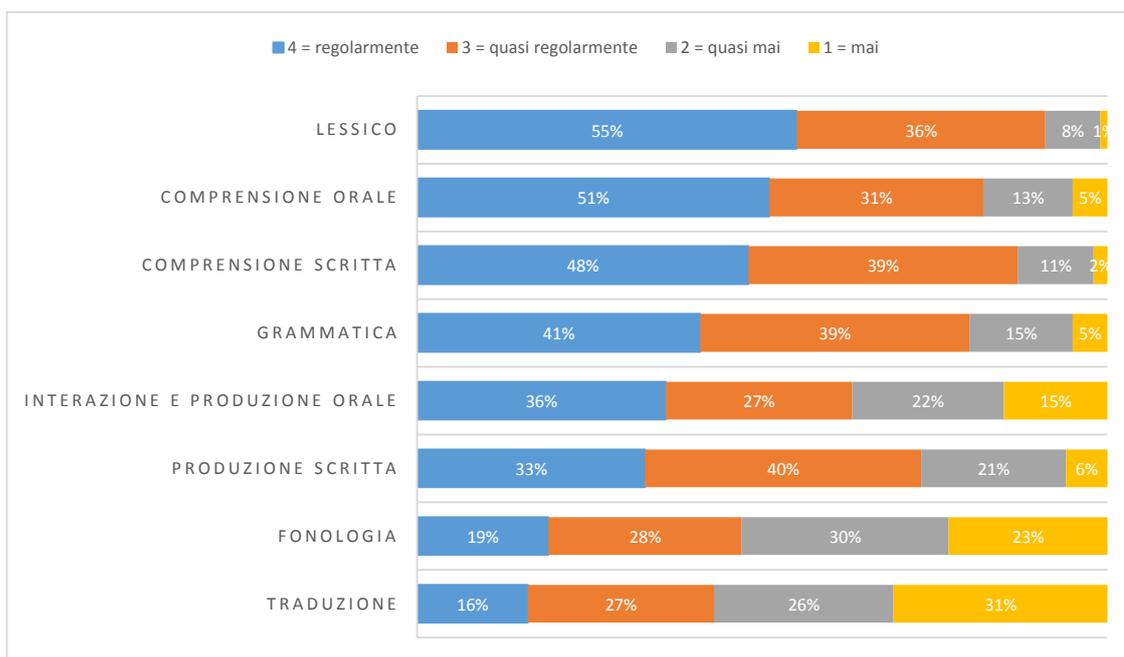


Come considerazione generale, l'analisi statistica mostra però una significativa variabilità nelle risposte fornite. La deviazione standard, che oscilla tra lo 0,8 e l'1,3, indica una frequenza d'utilizzo molto diversificata tra i partecipanti, più omogenea per alcuni strumenti e più disomogenea per altri. Possiamo concludere che lo strumento meno utilizzato dal docente di lingue resta comunque il social network (SD=0,7), mentre gli strumenti più utilizzati sono stati il registro e la posta elettronica. Le piattaforme didattiche e gli strumenti per le video-conferenze sono il terzo e il quarto strumento maggiormente utilizzato anche se il loro utilizzo è più diversificato all'interno del campione rispetto ai due casi precedenti (SD= 1,2). Si può trarre la conclusione quindi che, nella prima fase di DAD, sono prevalsi strumenti più istituzionali (il registro e la posta elettronica) e più prettamente didattici (la piattaforma didattica), rispetto a strumenti più informali (social network, messaggistica istantanea).

4.2. *Le abilità linguistiche affrontate nella DAD*

Per quanto concerne le abilità linguistiche sviluppate maggiormente tramite la DAD, l'indagine ha rilevato che l'aspetto della lingua su cui si è lavorato maggiormente è stato il lessico (Risposta media = 3,5/4), seguito da comprensione orale (Risposta media = 3,3/4) e comprensione scritta (Risposta media = 3,3/4). Per quanto riguarda le abilità meno sviluppate in tutti e tre gli ordini di scuola ritroviamo la traduzione (Risposta media = 2,3/4) e la fonologia (Risposta media = 2,4/4).

Figura 9. *Aspetti della competenza comunicativa maggiormente affrontati nella DAD*

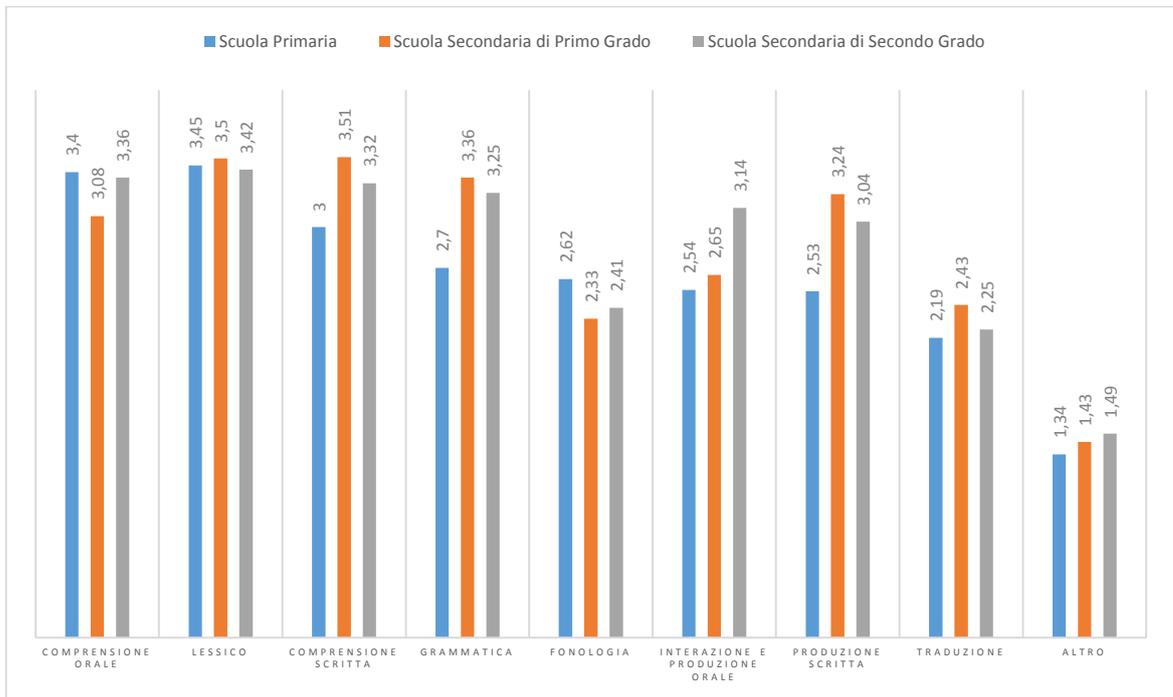


In riferimento alla traduzione, il risultato dell'indagine conferma una tendenza già in atto nella lezione di lingua in presenza, che dedica meno tempo rispetto al passato a pratiche traduttive mentre, per quanto riguarda la fonologia, il dato si presta ad un'interpretazione diversa. Come abbiamo già anticipato in precedenza, la didattica online offrirebbe strumenti utili al lavoro sulla competenza fonologica, grazie alle piattaforme già esistenti sul web che favoriscono l'ascolto e la riproduzione di audio didattici per il riconoscimento di suoni della LS. Inoltre, essendo la comprensione orale tra le abilità maggiormente sviluppate ci si sarebbe aspettati una maggiore presenza anche di attività fonologiche che sfruttano lo stesso canale.

L'analisi statistica ha individuato lievi correlazioni tra la formazione dei docenti di lingue in *e-learning* e le abilità sviluppate durante la lezione: i docenti che conoscevano le risorse per l'apprendimento in rete hanno dichiarato di sviluppare la comprensione orale, la fonologia, l'interazione e la produzione orale in misura maggiore rispetto ai docenti con formazioni diverse. Esisterebbe, inoltre, anche una lieve correlazione tra la performance scolastica degli studenti (domanda: *"Sono soddisfatta/o dei risultati ottenuti a livello didattico?"*) e lo sviluppo di queste tre componenti della competenza linguistico-comunicativa (domanda: *"Nel progettare la didattica a distanza, ho scelto di lavorare sui seguenti aspetti della competenza comunicativa?"*), coefficienti di correlazione di Spearman: comprensione orale, $r = 0,19$; fonologia, $r = 0,17$; interazione orale $r = 0,21$ e lessico $r = 0,11$).

Considerato il quadro d'insieme, si possono notare alcune differenze tra i diversi ordini di scuola. Rispetto ai colleghi di scuola primaria, gli insegnanti di scuola secondaria si sono concentrati di più sulla comprensione scritta, sulla grammatica, sulla produzione scritta e sull'interazione e produzione orale. L'utilizzo meno frequente della video-conferenza probabilmente spiega anche perché questi ultimi due aspetti siano meno sviluppati nella scuola primaria:

Figura 10. *Aspetti della competenza comunicativa maggiormente affrontati nella didattica a distanza per ordine di scuola - risposta media. (Scala di frequenza: "regolarmente" 4 punti, e "mai" 1 punto)*



Il calcolo della deviazione standard indica una variabilità inferiore rispetto a quella osservata nell'utilizzo delle strumentazioni tecnologiche (deviazione standard 0,6 – 1,07), il che mostra che il campione è più omogeneo nell'indicare le attività svolte, soprattutto per quanto riguarda la comprensione orale (SD = 0,8), la comprensione scritta (SD = 0,7) e il lessico (SD = 0,6), mentre risulta meno omogeneo per quanto riguarda lo sviluppo della fonologia (SD = 1,04) e dell'interazione (SD = 1,07).

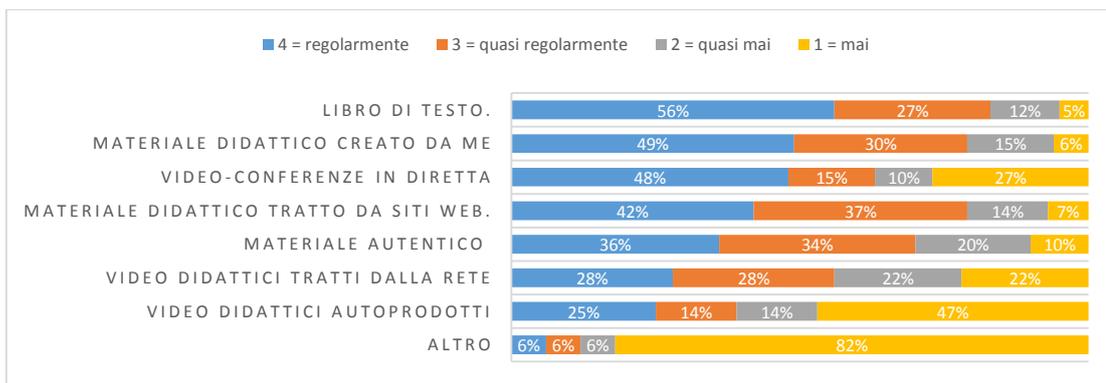
4.3. *La lezione di lingua straniera a distanza: input, monitoraggio e feedback*

Di seguito concentreremo la nostra attenzione sulla struttura della lezione di lingua straniera così come è stata realizzata tramite la DAD nel primo periodo di emergenza sanitaria. L'analisi sarà volta a comprendere come la tecnologia è stata utilizzata dal docente di lingue per a) fornire l'*input* linguistico alla classe, b) monitorare i progressi *in itinere*, c) dare e ricevere *feedback*. Da questa osservazione emergerà un'immagine più chiara di come il *setting* scolastico tradizionale è stato riprodotto in un ambiente virtuale e a quali cambiamenti esso è andato incontro.

Input

L'indagine ha fatto emergere una preferenza per quelle fonti già impiegate nella didattica in presenza, ovvero i libri di testo, utilizzati però in parallelo alla videoconferenza che riproduce il *setting* scolastico e garantisce l'interazione:

Figura 11. Modalità utilizzate dai docenti per fornire input agli studenti

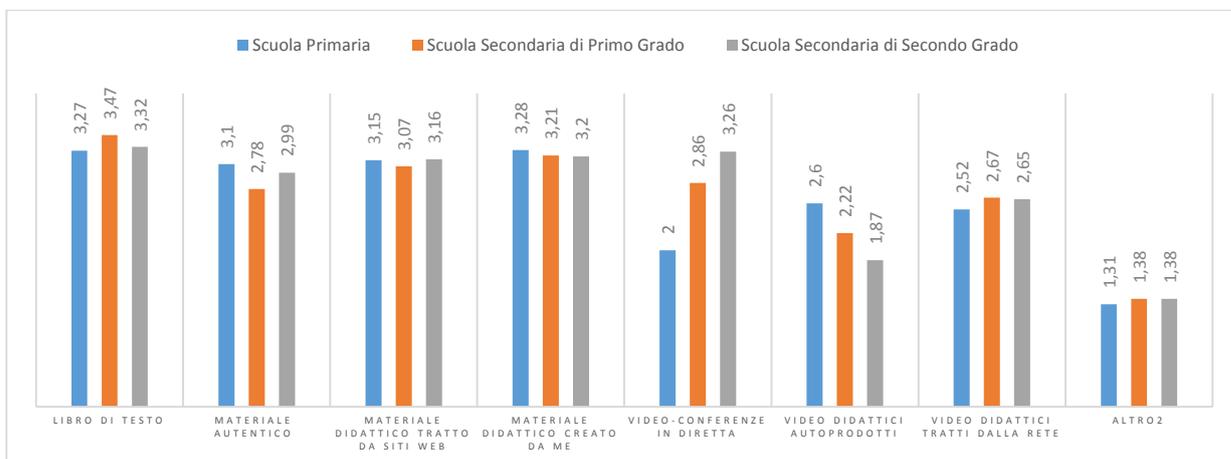


Dalla matrice di correlazione, emergono alcune relazioni statisticamente significative tra il grado di partecipazione (domanda: “Sono soddisfatta/o dei risultati ottenuti a livello didattico?”) e l’input fornito tramite video-conferenza (domanda: “Per fornire input agli studenti, ho utilizzato le seguenti modalità.”, coefficiente di correlazione: $r = 0,17$). Per quanto riguarda i risultati degli studenti, esiste solamente una debole correlazione con il materiale autentico ($r = 0,11$) mentre la correlazione tra l’utilizzo dei libri di testo e il rendimento degli alunni non è significativa.

Se confrontiamo le modalità di presentazione dell’input per ordini di scuola, le percentuali confermano le considerazioni fatte sulle strumentazioni tecnologiche: anche per la presentazione dell’input linguistico, nella scuola secondaria i docenti hanno fatto ricorso alla video-conferenza in misura maggiore rispetto alla scuola primaria. Questo dato si spiega probabilmente con l’età degli alunni, che nella scuola secondaria sono maggiormente in grado di mantenere la concentrazione davanti ad uno schermo, e più autonomi nell’uso delle tecnologie. Immaginiamo quindi che la scelta fatta dagli insegnanti di scuola primaria di non usare la video-conferenza dipenda proprio dall’età e dalla limitata autonomia dei loro alunni.

Nella scuola primaria invece i docenti utilizzano maggiormente video didattici autoprodotti (Risposta media = 2,6/5), che invece sono meno presenti nella scuola secondaria di secondo grado (Risposta media = 1,8/4):

Figura 12. Modalità utilizzate dai docenti per fornire input agli studenti per ordine di scuola - risposta media. (Scala di frequenza: “regolarmente” 4 punti, e “mai” 1 punto)

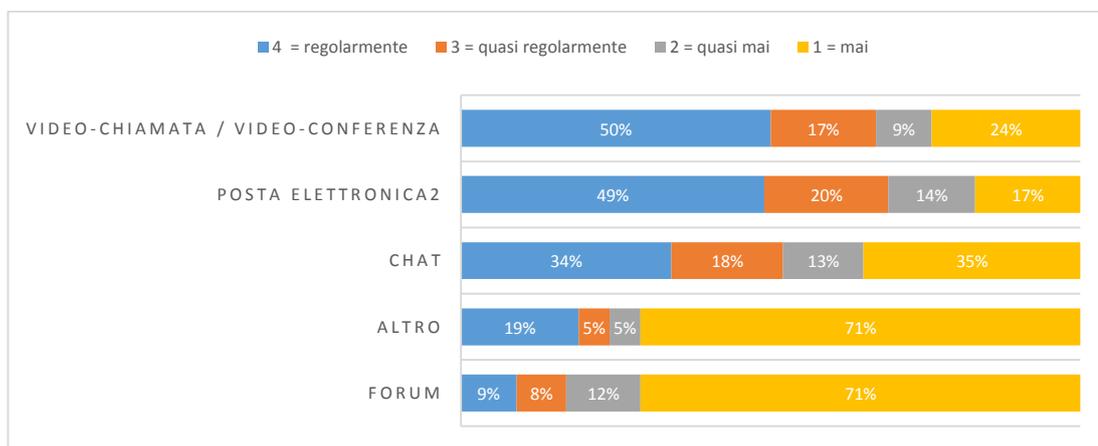


L'analisi statistica mostra un'ampia oscillazione delle risposte proprio per queste due modalità didattiche, ossia video-conferenze in diretta (SD=1,28) e video didattici autoprodotti (SD=1,25). Questo dato conferma una maggiore variabilità nella scelta di somministrazione dell'*input* per quanto riguarda sia il campione complessivo dei docenti di lingue sia il campione suddiviso per tipologia di scuola.

Monitoraggio

Per monitoraggio delle attività, si intendono le attività volte a valutare l'efficacia dell'azione didattica durante il suo svolgimento e i progressi effettuati dagli studenti nel raggiungimento degli obiettivi didattici (es. tramite domande dirette in video-conferenza, prove di valutazione *in itinere*, *forum* di classe). I docenti riconfermano l'utilizzo degli strumenti già ritrovati nelle precedenti domande sulla tecnologia utilizzata per fornire gli *input* e, più in generale, per la lezione a distanza:

Figura 13. Modalità utilizzate dai docenti per monitorare le attività. (Scala di frequenza: "regolarmente" 4 punti, e "mai" 1 punto)



Non sembra emergere una differenziazione significativa tra gli strumenti usati per la didattica e gli strumenti specifici per il monitoraggio delle attività. Perlomeno per quanto riguarda la scuola secondaria, la lezione sembra svolgersi ed esaurirsi in modalità sincrona durante la video-conferenza, che riproduce *tout-court* la lezione in presenza⁸, includendo la possibilità di effettuare un monitoraggio più puntuale con altri strumenti, come la posta elettronica e la *chat*.

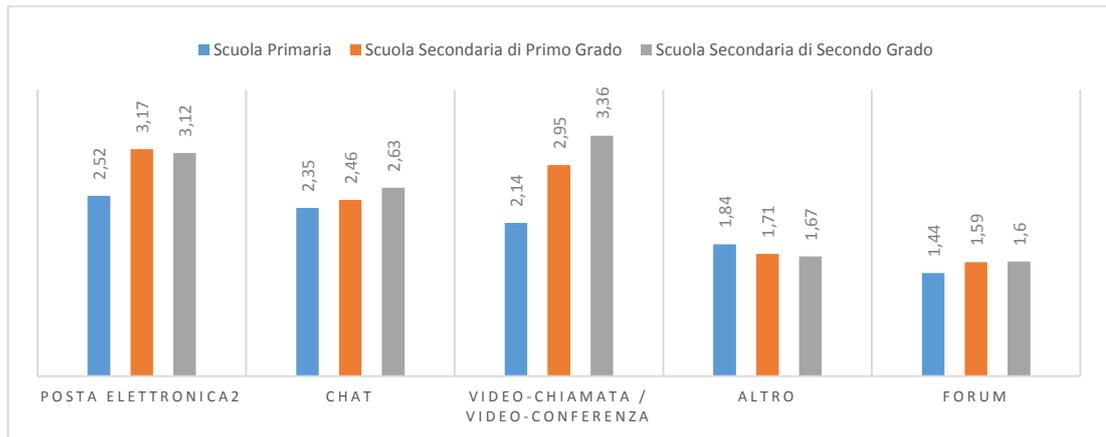
Per quanto riguarda il monitoraggio via *chat*, inoltre, l'analisi statistica ha individuato una correlazione positiva con la percezione dei risultati di apprendimento degli studenti ($r = 0,12$). Per quanto riguarda invece il loro grado di partecipazione, gli insegnanti di lingue hanno percepito una partecipazione lievemente superiore quando hanno monitorato il rendimento tramite video-conferenza. È bene notare che questi ultimi due strumenti, la *chat* e la video-conferenza sembrano essere maggiormente utilizzati dai docenti con una formazione in *e-learning* (*chat*: $r = 0,16$; video-conferenza: $r = 0,24$). Anche l'utilizzo del *forum* è stato superiore tra i docenti che avevano delle conoscenze pregresse in apprendimento online ($r = 0,18$). Tuttavia, il *forum* non sembra essere stato

⁸ Dall'analisi qualitativa, le risorse online che vengono individuate per la fase di monitoraggio tra i docenti sono *Google Classroom*, il registro elettronico e *Google form*.

utilizzato come una risorsa per tenere traccia dei progressi degli studenti, probabilmente anche perché nelle piattaforme più largamente usate nelle scuole questo strumento non è sempre incluso.

I dati suddivisi per tipologia di scuola confermano la tendenza generale del campione, evidenziando sempre un utilizzo inferiore della video-conferenza nella scuola primaria:

Figura 14. *Modalità utilizzate dai docenti per monitorare le attività per ordine di scuola - risposta media. (Scala di frequenza: "regolarmente" 4 punti, e "mai" 1 punto)*

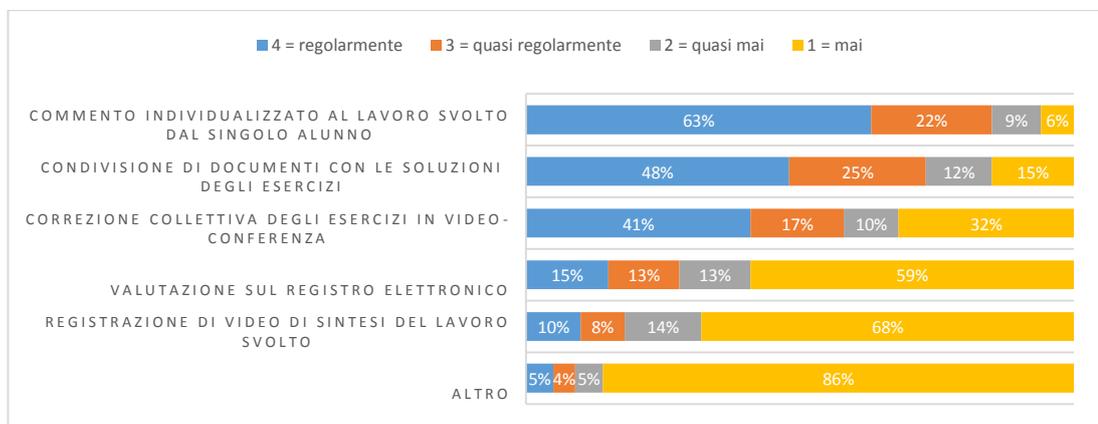


Come considerazione finale, così come si è notato per le attività di *input*, il calcolo delle deviazioni standard, oscillanti tra lo 0,9 e l'1,2, rivela anche per la fase di monitoraggio una relativa disomogeneità nella distribuzione delle risposte che rivela forse una indecisione del campione nel differenziare la fase di monitoraggio.

Feedback

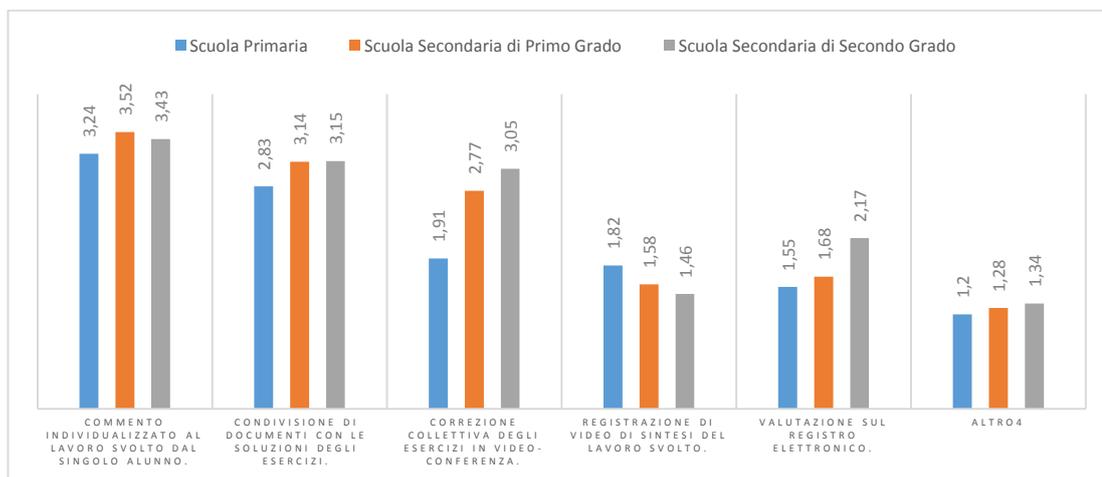
L'analisi delle risposte relative alle modalità di *feedback* utilizzate dal docente suggerisce che il momento della correzione è stato realizzato per lo più in forma individuale con lo studente, o attraverso la condivisione di documenti con le soluzioni da parte dei docenti.

Figura 15. *Modalità utilizzate dai docenti per fornire feedback agli studenti. (Scala di frequenza: "regolarmente" 4 punti, e "mai" 1 punto)*



La dimensione collettiva è stata sviluppata molto di più nella scuola secondaria tramite video-conferenza e meno nella scuola primaria che invece ha utilizzato maggiormente video di sintesi del lavoro svolto da inviare alla classe:

Figura 16. *Modalità utilizzate dai docenti per fornire feedback agli studenti per ordine di scuola - risposta media. (Scala di frequenza: "regolarmente" 4 punti, e "mai" 1 punto)*



Confrontando la fase di monitoraggio e la fase del *feedback*, la differenza resta nella modalità di realizzazione. Mentre il monitoraggio è stato svolto dal 50% dei docenti durante la lezione, il *feedback* è stato restituito maggiormente tramite lavoro individualizzato (63%). Entrambe le fasi della lezione sono comunque svolte anche tramite rapporto a due tra docente e studente. Dalla matrice di correlazione, emergono alcune relazioni statisticamente significative tra il grado di partecipazione degli studenti e il *feedback* fornito tramite video-conferenza ($r = 0,17$). Per quanto riguarda la performance degli studenti, esiste una debole correlazione con il commento individualizzato (coefficiente di correlazione = 0,14), la correzione collettiva in video-conferenza (coefficiente di correlazione = 0,15), e il registro elettronico (coefficiente di correlazione = 0,11)

In conclusione, l'indagine ha individuato una correlazione tra la formazione del docente, la partecipazione dello studente e i suoi risultati di apprendimento dichiarati dagli informanti. I docenti che avevano seguito precedentemente delle formazioni relative all'insegnamento linguistico in modalità *e-learning* hanno mostrato un grado di soddisfazione superiore soprattutto rispetto al rendimento degli studenti (coefficiente di correlazione = 0,3). Inferiore sembra essere stato l'impatto delle altre formazioni sia sulla partecipazione dello studente sia sul suo rendimento.

5. ALCUNE RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Tenendo presenti i dati qui presentati, riteniamo utile concludere questo contributo con alcune riflessioni più generali che possano non solo gettare luce su quella che è stata la situazione di didattica emergenziale in cui gli insegnanti si sono trovati nel periodo marzo-giugno 2020, ma soprattutto fornire delle chiavi di lettura che ci permettano di capire quando e perché la DAD fallisce (e, di converso, quando e perché può invece funzionare).

È chiaro che dobbiamo sempre tener presente che la DAD vissuta nel periodo del *lockdown* è stata una didattica emergenziale, guidata quindi da dinamiche, sia psicologiche che metodologiche, legate ad una situazione che (speriamo) unica. Da un lato c'erano, infatti, studenti ed insegnanti bloccati nelle proprie case, a contatto forzato con familiari, privi di contatti fisici di altra natura, alle prese con una dimensione relazionale e comunicativa totalmente nuova. Dall'altra c'erano insegnanti (spesso) totalmente digiuni di digitale e di comunicazione mediata da computer (due competenze distinte ma entrambe necessarie nella DAD).

Fatte queste premesse, quali indicazioni possiamo trarre che siano valide anche per una DAD non emergenziale?

1. La DAD fallisce quando tenta di riprodurre nel digitale le modalità del presenziale.

Per qualcuno fare DAD ha significato accendere la *webcam* e provare a riavviare le dinamiche della presenza, considerando la lezione finita con lo spegnimento della webcam stessa e operando l'equazione $DAD = webcam$. La *webcam* è quindi diventata didattica, monitoraggio e valutazione, come se fosse l'occhio dell'insegnante, in un contesto disincarnato in cui i segnali non verbali tradizionali sono ridotti al minimo (e in cui quindi dovrebbero trovare spazio nuove forme di comunicazione).

Forse una parte della "sfortuna" della DAD deriva proprio dall'aver scelto frettolosamente, tanto nel dibattito pubblico come nei documenti istituzionali, la locuzione "a distanza", che ha forzato la riflessione su una contrapposizione *presenza vs distanza*, binomio del tutto ingenuo dal punto di vista epistemologico. Per molti infatti, in particolare modo per i non addetti ai lavori, c'è stata una sorta di equazione presenza fisica = "autenticità" della didattica, distanza = "artificiosità" o "estraneità" della didattica. Sarebbe più corretto, invece, parlare di presenza e distanza non in termini geografici ma pedagogici, perché ci può essere molta *distanza* in diversi contesti di educazione "in presenza" e ci può essere moltissima *presenza* in parecchie situazioni di apprendimento "a distanza", se nel cuore della progettazione didattica vi è il coinvolgimento dello studente (Pireddu, 2017).

Come evidenziato dalle conclusioni del paragrafo 4, la formazione del docente, sia didattica che digitale, incide fortemente sul grado di soddisfazione percepita in quanto permette la sperimentazione di "altre" modalità didattiche (spesso asincrone), "altri" strumenti di monitoraggio e "altri" meccanismi di *feedback*, diversi da interrogazioni e compiti costretti a forza dentro il perimetro della *webcam* (da cui gli studenti cercano di sgattaiolare attraverso tutti gli espedienti a loro disposizione).

L'insegnamento in questi nuovi scenari di apprendimento va concepito senza confini (Kessler, 2018). Non bisognerebbe entrare nella dicotomia presenza/virtuale, sincrono/asincrono ma piuttosto sviluppare la creatività per vedere tutte le opportunità pedagogiche che queste modalità di lavoro offrono (dilatazione dell'accesso a risorse informative ed educative accessibili, combinazione di diversi codici espressivi, ampliamento delle opportunità di *feedback* in sincrono e in asincrono, ecc.).

Le tecnologie non sono quindi definite dagli spazi virtuali che le ospitano ma dalle opportunità pedagogiche che offrono (Bates, 2015).

2. La DAD fallisce quando lo spazio non diventa ambiente di apprendimento.

È l'ambiente che trasmette le regole di comportamento e indica che cosa ci si aspetta dagli attori. Se lo spazio virtuale non diventa ambiente di apprendimento (e quindi non viene "arredato" come tale) lo studente non riesce ad individuare routine e dinamiche che gli permettano di capire "cosa è bene e cosa è male" e soprattutto "perché" questo è bene

e quello è male. Se inoltre ciascun insegnante arreda l'ambiente di apprendimento in modo diverso crea disorientamento nello studente che deve comportarsi in modo diverso a seconda della lezione. È vero che questo accade anche nella scuola in presenza, ma lì (o qui) esiste un macro-contenitore (la scuola, appunto) all'interno della quale vi sono comportamenti legittimati e comportamenti condannati "in generale", delle cornici educative tramandate da anni di vita sui banchi che fanno da quadro educativo all'interno del quale si inserisce l'operato originale di ciascun insegnante. Nella DAD invece tutto questo deve essere esplicitato, affinché lo studente possa riconoscere un legame fra l'azione dei vari docenti con i quali entra in contatto e non sentirsi in balia dell'insicurezza altrui.

3. *La DAD fallisce quando l'insegnamento non è inserito nella relazione educativa.*

L'analisi dei questionari dimostra chiaramente che le competenze tecnologiche possono essere utili per superare alcuni *impasse* o migliorare la propria pratica didattica e valutativa, ma quello che evidenziano maggiormente altre indagini condotte sugli studenti⁹ è la necessità "a priori" di una salda relazione educativa. Questa relazione si costruisce partendo dal sé. La relazione, infatti, non dipende dallo strumento ma dagli attori (Ranieri, 2020). Una persona aperta, che si pone in ascolto di studenti e colleghi riesce a farlo anche se il mezzo non è quello abituale. Superata la difficoltà tecnica iniziale (che è un aspetto sul quale si può agevolmente intervenire con un training mirato) questo insegnante riuscirà comunque a inviare messaggi significativi e a farli arrivare ai destinatari, creando situazioni di ascolto. L'interazione con gli studenti anche attraverso applicazioni (diverse dal sincrono della *webcam*) permette di aprire uno spiraglio verso la costruzione di una relazione nuova.

Anche nella DAD, la relazione rimane la base dell'educazione che è sovraordinata rispetto all'insegnamento: solo all'interno di una relazione solida si riesce a costruire un insegnamento efficace.

4. *La DAD fallisce quando manca la progettazione.*

La progettazione è una scienza inesatta e un *work in progress* che consiste nel creare a priori un percorso che poi però necessita di continui riaggiustamenti durante l'erogazione (Laurillard, 2012). Anche se si tende ad immaginare la progettazione come una questione individuale, un "compito" dell'insegnante, in realtà la sua formulazione, ma soprattutto la sua rimodulazione, necessitano di una riflessione da parte della comunità educante che spesso si tende a dimenticare. Lo studente avverte quando manca la progettualità e l'intesa progettuale fra il corpo docente, intesa come ampia condivisione di schemi educativi.

La progettazione ha a che fare con l'ambiente di apprendimento di cui sopra, inteso come spazio di documentazione (deposito di materiali) ma anche come luogo che si carica di significati, usi condivisi in cui lo studente può costruire con gli altri la sua conoscenza. Questo è l'aspetto che trasforma lo spazio in un ambiente, dandogli calore: la progettazione deve prevedere quindi un ambiente organizzato e ordinato, ma anche adatto ad ospitare ed agevolare interazioni significative. Sicuramente il passaggio repentino alla DAD non ha concesso agli insegnanti il tempo necessario per riprogettare una didattica adeguata alle nuove modalità operative con una visione a lungo termine che traesse forza

⁹ Il riferimento in questo caso va all'indagine condotta da Giulia Bottardi nell'elaborato finale non pubblicato "La didattica delle lingue straniere a distanza: la risposta di insegnanti e studenti in una situazione emergenziale", Università degli studi di Verona, a.a. 2019/2020.

dalle opportunità messe a disposizione dall'online, anziché ricalcare inefficacemente le dinamiche della presenza.

L'indicazione generale che possiamo trarre è di rifiutare a priori di etichettare e utilizzare in modo ingenuo definizioni date per scontate, come “presenza”, “assenza”, “distanza”, “vicinanza”, “online”, “offline”, “virtuale”, “analogico” ma di riflettere invece con mente aperta sulle opportunità pedagogiche che ciascun contesto mette a disposizione per realizzare gli obiettivi didattici che l'insegnante si pone di raggiungere per quello specifico apprendente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bates A. W. (2015), *Teaching in a Digital Age. Guidelines for Designing Teaching and Learning*, Tony Bates Associates, Vancouver:
<https://open.umn.edu/opentextbooks/textbooks/221>.
- Benedetti F., Cinganotto L., Langé G. (2020), *L'interazione online nel Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Un progetto pilota italiano*, INDIRE;
<https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Volume-Companion-07.07.pdf>
- Chini M., Bosisio C. (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Consiglio d'Europa (2020), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Daloiso M. (2020), “Didattica delle lingue a distanza e inclusione degli apprendenti con DSA: un'indagine sulle pratiche glottodidattiche attivate durante il periodo di emergenza da COVID-19”, in *Italiano Lingua Due*, 12, 2, pp. 63-80:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14973>.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2020) “Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 38-62:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14972/13882>.
- Kessler G. (2018), “Technology and the future of language teaching”, in *Foreign Language Annals*, 51, 1, pp. 205-218.
- Laurillard D. (2012), *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, Routledge, New York.
- Lindeiner-Stráský K., Stickler U., Winchester S. (2020), “Flipping the flipped. The concept of flipped learning in an online teaching environment”, in *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-learning*, 35, 3, pp. 1-17.
- Long M.H. (1996), “The linguistic environment”, in Ritchie W., Bhatia T. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, San Diego, pp. 413-68.
- Pireddu M. (2017), *Social learning. Le forme comunicative dell'apprendimento*, Guerini Scientifica, Milano.
- Ranieri M. (2020), *Tecnologie per educatori socio-pedagogici, metodi e strumenti*, Carocci, Roma.
- Schumann J. (1999), *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell Publishing, Malden.
- Sisti F. (s. d.), “La didattica ai tempi del Covid-19: istruzioni per l'uso”, in <https://sites.google.com/uniurb.it/universitysocialteaching>.
- Zheng L., Kaushal K.B. et al. (2020), “The effectiveness of the flipped classroom on students' learning achievement and learning motivation: A Meta-Analysis”, in *Journal of Educational Technology & Society*, 23, 1, pp. 1-15.