

LA FASE DI PASSAGGIO DALLO SPAZIO FISICO DELL'AULA ALLA DIDATTICA VIRTUALE. UNA PROPOSTA TEORICO-PRATICA IN CORSI DI ITALIANO L2 FORMALI

Damiano Longo¹

1. INTRODUZIONE

Dalla prima decade di marzo 2020 l'emergenza COVID-19 ha spinto le istituzioni scolastiche a forme improvvisate di Didattica a Distanza (DAD) i cui risultati in ambito pedagogico e statistico saranno sicuramente monitorati e discussi a livello nazionale nei prossimi mesi anche alla luce delle recenti pubblicazioni che rivedono le scale dei descrittori del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*². Nel presente lavoro si osservano le normative e le dinamiche relative ai corsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana (AALI) nei percorsi istituzionali dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti (CPIA). Fin dalla loro istituzione i percorsi dei CPIA prevedono la fruizione di una parte del monte orario (20%) a distanza (Decreto 12 marzo 2015; D.P.R. 29 ottobre 2012 n.263, art.4 comma 9, lett. C). Di conseguenza ogni istituzione ha fatto ricorso a diverse piattaforme e/o modalità di formazione a distanza.

Tuttavia, la fase di emergenza ha colto impreparati anche gli stessi CPIA, soprattutto per i corsi di lingua italiana L2 nei livelli basilici o pre basilici (A1, pre-A1, debolmente scolarizzati, ecc.) così come è emerso nei diversi seminari e nelle giornate di studio che si sono svolti durante l'emergenza e nelle fasi successive. Si menzionano a titolo esemplificativo il seminario Cittadinanza e Analfabetismo V° edizione, le due giornate di formazione e riflessione del progetto FAMI, la sezione forum del RIDAP³.

La DAD come precisato nelle diverse linee guida fornite dal Ministero dell'Istruzione dal mese di marzo in poi, ha delle caratteristiche proprie che sono ben diverse da quella in presenza e dalle piattaforme previste per l'autoapprendimento. Si riporta la definizione di DAD tratta dalle Linee guida ministeriali 388 del 17 marzo 2020:

Le attività di didattica a distanza, come ogni attività didattica, per essere tali, prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni. Qualsiasi sia il mezzo attraverso cui la didattica si esercita, non cambiano il fine e i principi. Nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene, in presenza, in una classe, si tratta pur sempre di dare vita a un "ambiente di apprendimento", per quanto

¹ CPIA Lecce.

² CEFR Companion Volume: www.coe.int/lang-cefr.

³ Convegno "Cittadinanza e Analfabetismo 2020 - 5° edizione Webinar". Cedis, 16 maggio 2020. Progetto FAMI Puglia Integrante – Formazione, Partecipazione e Integrazione Sociale. Due giornate di formazione organizzate dall'associazione QUASAR dal titolo "L'Uso della DAD nella formazione linguistica rivolta ai migranti". I contenuti attraverso un'aula virtuale sono stati tenuti da esperti delle Università per Stranieri di Siena e Perugia. Dal sito RIDAP è stata consultata la sezione "Attivazione Forum sulla DAD nei CPIA in data 20/07/2020: <http://www.ridap.eu/attivazione-forum-sulla-didattica-a-distanza-nei-cpia/>.

inconsueto nella percezione e nell'esperienza comuni, da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta [...]

Il solo invio di materiali o la mera assegnazione di compiti, che non siano preceduti da una spiegazione relativa ai contenuti in argomento o che non prevedano un intervento successivo di chiarimento o restituzione da parte del docente, dovranno essere abbandonati, perché privi di elementi che possano sollecitare l'apprendimento.

La didattica a distanza prevede infatti uno o più momenti di relazione tra docente e discenti, attraverso i quali l'insegnante possa restituire agli alunni il senso di quanto da essi operato in autonomia, utile anche per accertare, in un processo di costante verifica e miglioramento, l'efficacia degli strumenti adottati, anche nel confronto con le modalità di fruizione degli strumenti e dei contenuti digitali – quindi di apprendimento – degli studenti, che già in queste settimane ha offerto soluzioni, aiuto, materiali. È ovviamente da privilegiare, per quanto possibile, la modalità in “classe virtuale”.

Come emerge dagli interventi nel forum della RIDAP, nei seminari e nelle diverse giornate dedicate alla DAD, un punto cruciale che molti docenti dei corsi AALI hanno sottovalutato in una fase di grande disorientamento è stato proprio il “dover” mantenere la relazione educativa, e l'interazione all'interno del gruppo. La DAD è stata vista come un travaso di procedure, attività e tecniche didattiche che potessero in qualche modo riprodurre quanto fatto in presenza. Lodevoli le iniziative e i lavori svolti su innumerevoli piattaforme, software, uso di social network ecc., ma a molti, è sfuggita la normativa sulla *privacy*, nonostante il garante si fosse espresso abbastanza chiaramente (Comunicato 30 marzo 2020⁴).

Per altri insegnanti, invece, la realtà dei debolmente scolarizzati e delle fasce deboli che sono largamente presenti nei corsi AALI, è stata l'occasione per mettersi in gioco e hanno accettato come sfida primaria il mantenimento della relazione tra docente e corsisti e tra corsisti, operando, sempre alla luce delle indicazioni date dalle linee guida della 388, anche in un'ottica di valutazione formativa con l'attenzione al “come si stesse lavorando” e non al prodotto.

È questo secondo punto che viene qui preso in considerazione. L'autore, facendo ricorso ad una cornice glottodidattica e in particolare ai principi della didattica dell'italiano come L2 rivolta ad un pubblico adulto, ha predisposto un percorso ibrido che ha avuto come punti fermi alcuni aspetti quali:

- l'importanza dell'interazione come presupposto per l'apprendimento nella sua accezione di scambio verbale (Mariani, 2011; Bertocchi *et al.*, 2014);
- la rilevanza delle abilità orali in una società dominata dalla lingua scritta (Balboni, 2008);
- l'abbondanza di *input* a favore della dimensione comunicativa (Vedovelli, 2000);
- la consegna di compiti funzionali idonei ad una forma di autovalutazione in modo che lo studente fosse in grado di dire, al termine di ogni incontro: *oggi ho imparato a...* (Chini, 2011);
- la predisposizione di una cornice favorevole all'apprendimento situato che è uno dei nodi basilari nell'insegnamento agli adulti (Begotti, 2018).

È noto che si rischia di favorire l'isolamento dei corsisti e l'innalzamento del filtro affettivo se la comunicazione è mediata da una macchina e l'apprendente è “costretto” a stare davanti ad uno schermo (Shield, 2000; Peterson, 1997). Il peso di questo fattore

⁴ <https://www.garanteprivacy.it/home/docweb/-/docweb-display/docweb/9300784>.

diventa ancora più importante se gli apprendenti appartengono a fasce deboli dal punto di vista linguistico e socio-culturale e con difficoltà nell'uso della tecnologia. Attraverso un'azione di orientamento si è cercato di evitare il sopravvento di questi due fattori facendo leva sul processo di empatia e sull'attivazione dei neuroni specchio secondo una modalità di apprendimento chiamata *modeling* (§ 4).

2. IL RUOLO DEL DOCENTE DI ITALIANO L2 NELLA DAD

Focalizzando l'attenzione sui corsi di livello base (A1 e pre A1) in DAD, le maggiori difficoltà hanno interessato la lettura e l'uso dei dispositivi elettronici. Anche se molti dei corsisti migranti possiedono uno smartphone, a volte non ne conoscono le potenzialità o non sanno destreggiarsi nell'uso di *app* o siti *web* dedicati alle forme di apprendimento di tipo scolastico. È necessario sottolineare, inoltre, il fatto che molte lingue parlate dai migranti presenti sul nostro territorio, non hanno una forma scritta e ciò, nella fase di emergenza, ha di conseguenza intensificato le difficoltà comunicative degli immigrati non o debolmente scolarizzati in una lingua scritta nel loro paese di origine⁵.

Il problema della comunicazione ha assunto, pertanto, una valenza molto importante. Nei corsi AALI era auspicabile far leva sul background esperienziale del singolo docente. In modo particolare, i docenti della classe di concorso A23 specializzati nella didattica dell'italiano a discenti di lingua straniera o i docenti di lingue straniere con l'assegnazione di gruppi classe di italiano L2, hanno fatto ricorso alle proprie esperienze pregresse ovvero a quelle situazioni "a sorpresa" che per un qualsiasi motivo, sollecitano il docente a ripensare e riadattare in pochi minuti una lezione pensata e progettata in modo diverso. A volte si predispongono piani di lezione ricchi di materiale anche *on line* o che prevedono l'uso di laboratori linguistici e poi per un qualsiasi caso di impossibilità ci si ritrova in uno stato di "emergenza" e si interviene, a volte anche con esiti migliori rispetto al previsto.

Tutti coloro che hanno potuto fare tesoro di questa esperienza pregressa o sperimentata in corsi di formazione, hanno avuto la possibilità di osservare e gestire il passaggio dallo spazio fisico dell'aula alla didattica virtuale, con un approccio più sicuro. Nel convegno "Cittadinanza e Analfabetismo"⁶ Minuz e Pugliese hanno rimarcato alcuni concetti glottodidattici di base: la lezione non è mai un elemento comunicativo del tutto prefigurabile, ci si immerge sempre in una serie di variabili, pertanto, anche nella DAD, l'insegnante dovrebbe chiedersi quali sono gli aspetti imprescindibili di ogni lezione, ovvero anche pochi punti ai quali però non si vorrebbe rinunciare. Questi concetti, validi anche nella didattica in presenza, ribadiscono che la classe non è mai precostituita, nemmeno in presenza, perché si basa sull'intenzione dei partecipanti di entrare in

⁵ Un esempio delle difficoltà che si possono incontrare su come affrontare la comunicazione a cittadini migranti da paesi terzi si ha nelle "Linee guida concernenti l'attuazione delle restrizioni temporanea dei viaggi verso i Paesi della UE" rese obbligatorie dalla diffusione del virus Covid 19, in cui si suggerisce:

«... al viaggiatore dovrebbe essere consegnato un opuscolo informativo sul COVID-19: infografiche o opuscolo messi a disposizione dall'ECDC [...] tale avvertimento formale dovrebbe essere disponibile in tutte le lingue ufficiali dell'UE e nella lingua o nelle lingue del paese o dei paesi confinanti con lo Stato membro interessato, nonché in una lingua comprensibile o che si possa ragionevolmente supporre tale per i cittadini di paesi terzi. [...] Le informazioni relative alle conseguenze dell'uscita dal territorio dell'UE nella situazione attuale, riportate alla lettera c), potrebbero essere fornite in un avviso generale apposto in luoghi diversi e redatto almeno nelle lingue degli Stati membri interessati e del paese confinante e in inglese». (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 30/03/2020:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2020:102I:FULL&from=IT>.

⁶ "Didattica e Distanze nell'istruzione degli adulti", 5ª edizione, Convegno "Cittadinanza e Analfabetismo 2020", 16 maggio 2020, Reggio Emilia.

relazione con gli altri. Alla luce di queste considerazioni e tenendo come punti di riferimento: l'interazione, l'abbondanza di compiti funzionali, la rilevanza dell'oralità e la predisposizione di un ambiente a distanza che possa favorire un apprendimento situato, l'autore ha deciso di affidarsi ad un modello che avesse come presupposto basilare la gestione di una classe eterogenea facendo ricorso all'empatia e all'apprendimento come imitazione.

3. LA SCELTA DI UN MODELLO PER UNA POSSIBILE PROPOSTA

L'autore nel proprio corso di livello A1 iniziato in presenza (solo 40 ore) e poi sospeso per l'emergenza Covid-19, ha dovuto gestire un gruppo abbastanza eterogeneo per conoscenze pregresse: laureati nel proprio Paese, indiani neo arrivati scolarizzati e non, senegalesi presenti sul territorio da diversi anni con discreta comprensione e interazione orale ma scarsa competenza nella letto-scrittura o, in alcuni casi, di totalmente analfabeti, arabofoni neoarrivati con la sola conoscenza della lingua madre. Molti di loro non sono inseriti in progetti di accoglienza e di conseguenza non hanno punti di riferimento se non la scuola e quindi il docente di italiano L2.

Al fine di evitare la dispersione digitale e di superare i problemi legati al *digital divide*, l'autore ha fatto ricorso, nei mesi di emergenza, al *modeling*. Il termine, di gran lunga usato anche al di là dell'ambito didattico, coniato da Albert Bandura per indicare una modalità di apprendimento che si basa sull'osservazione di un modello e la riproduzione del suo comportamento (Bandura, 1977, 2001), non è nuovo alle teorie glottodidattiche soprattutto quando si parla di comportamentismo, ampiamente discusse in Balboni (2008). Con riferimento al comportamentismo e alla psicologia cognitiva, Bandura definisce in senso lato l'apprendimento come imitazione. È proprio questo aspetto che si prende in considerazione nel presente lavoro, presentando il docente come modello da imitare. Il docente che si è lasciato prendere dal disagio e dal disorientamento tipico della fase di emergenza ha, indirettamente, trasmesso le proprie difficoltà agli apprendenti causando l'incremento della dispersione digitale. Il docente che è riuscito a governare la fase di emergenza ponendosi come punto di riferimento ha trasmesso sicurezza e ha predisposto, anche inconsapevolmente, una serie di regole che sono andate a costituire il comportamento perfetto che Bandura chiama *behavioural persona*. Nel caso dell'esperienza personale qui descritta, per imitazione gli apprendenti hanno manifestato una certa sicurezza rendendosi disponibili a qualsiasi forma di sperimentazione, finché non è stato trovato l'equilibrio perfetto per garantire la comunicazione e l'interazione con il docente e tra corsisti in attività sincrone ed asincrone, sempre ed esclusivamente in uno spazio virtuale. Per l'equilibrio perfetto si è fatto ricorso a quelle piattaforme o *software*, che potessero assicurare la *privacy* e la sicurezza dei dati, sia nelle fasi di videolezioni sia nelle fasi dedicate all'autoapprendimento e al rinforzo. Il docente, pertanto, avvalendosi di tutte le piattaforme messe a disposizione dalla scuola e dei portali suggeriti dal Ministero (nota n. 4739 del 20 marzo 2020)⁷ ha strutturato una didattica integrata virtuale che potesse raggiungere tutti e garantire la tracciabilità di quanto fatto dai corsisti. A titolo esemplificativo si riportano i passaggi di una lezione tipo svolta durante la fase di emergenza. Va rilevato che la maggior parte dei corsisti ha sfruttato le opportunità messe a disposizione dalle varie compagnie telefoniche per l'estensione dei giga.

⁷ Per i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana "Il grande portale della lingua italiana", <http://www.italiano.rai.it/> predisposto dalla RAI.

La lezione a distanza della durata massima di due ore, utilizzando la piattaforma che dopo diverse prove di piattaforme, è risultata la più accessibile da parte di tutti i corsisti. Rimodulazione delle UdA (Unità di apprendimento) mirata all'apprendimento situato favorendo l'acquisizione lessicale, e l'interazione e la produzione orale, condivisione dello schermo per veicolare attraverso brevi filmati, attività linguistiche legate al quotidiano che rischiavano di essere perse a causa del *lockdown*: grazie a queste attività tutti i corsisti sono potuti entrare in contatto con i domini del livello Base del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER). Durante le videolezioni ma soprattutto al termine delle stesse, sono stati inviati una serie di *task* funzionali all'apprendimento del nuovo *input*, di consolidamento e potenziamento relativamente a quanto già fatto e di recupero per coloro che ne avevano manifestato l'esigenza o erano risultati assenti per qualche giorno. Le attività relative al nuovo *input* sono state svolte anche in sincrono. Il docente aveva la possibilità di monitorare e dare un *feedback* immediato e di rinforzo durante lo svolgimento del task perché tutte le piattaforme usate davano la possibilità del monitoraggio.

Inoltre, i corsisti hanno sviluppato autonomamente una predisposizione ad aiutarsi vicendevolmente attraverso un loro gruppo *Whatsapp* o scambiando informazioni anche nella loro lingua madre per chiarire difficoltà di tipo tecnico. Al termine di ogni incontro virtuale in sincrono, il docente ha inviato su diverse piattaforme altri *task* mirati all'acquisizione linguistico-comunicativa e che includevano anche sezioni di grammatica che erano state trattate in modo induttivo. L'uso di diverse piattaforme è stato un punto di forza perché i dispositivi dei corsisti, avendo potenzialità e caratteristiche diverse, non sempre supportavano una sola piattaforma. Ad esempio un'attività di scelta multipla era preparata dal docente sulla piattaforma istituzionale scelta dalla scuola e poi riproposta anche su altre per raggiungere tutti i corsisti. Ogni piattaforma ha dato, comunque, una tracciabilità di quanto svolto e ha fornito al corsista la possibilità di poter fare un'autovalutazione e un bilancio di quanto appreso.

Si riporta, a titolo esemplificativo, nella tabella 1, l'elenco delle piattaforme o degli applicativi utilizzati e la loro versatilità per il raggiungimento di un obiettivo comune. Tale tabella non si pone come un elenco esaustivo di piattaforme, siti web, applicativi ecc., facilmente reperibili in rete, ma si pone come esempio di buone pratiche con riferimenti precisi agli ambienti e ai software utilizzati, alla loro gestione e alla validazione più indicizzata.

Tabella 1. *Principali piattaforme e applicativi per la DAD e loro limiti e potenzialità*

Piattaforma o Applicativo	Poterzialità offerte	Limiti riscontrati
Moodle	<ul style="list-style-type: none"> • vasta gamma di tipologie di attività didattiche con restituzione agli allievi, utile per l'autovalutazione; • salvataggio automatico degli esiti nel registro docente adatto ad una forma valutazione formativa; • presenza di sezioni per potenziare la produzione scritta: chat, forum, blog. 	<ul style="list-style-type: none"> • ambiente ad accesso riservato (account e password) poco intuitivo per gli allievi scarsamente scolarizzati e digitalizzati; • connettività debole attraverso l'uso degli smartphone; • poco adatta alle videolezioni.

Zoom	<ul style="list-style-type: none"> • permette incontri interattivi multipli con webcam e audio; • garantisce la privacy se utilizzato con account istituzionale; • è molto intuitivo; • non richiede la creazione di un account per gli allievi; • permette la scrittura istantanea avvalendosi della chat; • permette la condivisione dello schermo per l'utilizzo di input didattici multimediali e interattivi; • permette la registrazione dell'incontro. 	<ul style="list-style-type: none"> • non garantisce la privacy se il pacchetto non è stato acquistato; • non offre la possibilità di scaricare un elenco delle presenze con entrate/uscite degli allievi.
Google Forms	<ul style="list-style-type: none"> • restituisce gli esiti degli allievi in tempo reale; • gli esiti possono essere estratti automaticamente in un file excel e conservati per attestare il lavoro sincrono e/o asincrono. 	<ul style="list-style-type: none"> • le tecniche didattiche sono poche (sondaggi e questionari); • sporadiche difficoltà di connettività.
Socrative	<ul style="list-style-type: none"> • restituisce gli esiti degli allievi in tempo reale e registra le loro attività nella classe virtuale. Gli esiti possono essere estratti automaticamente in un file excel. 	<ul style="list-style-type: none"> • non accessibile da tutti i dispositivi.
Sito web <i>Learningapps</i>	<ul style="list-style-type: none"> • integra numerose tecniche didattiche e tipologie di esercizi all'ambiente virtuale anche con un approccio ludico; • restituisce gli esiti degli allievi in tempo reale; • conserva le attività degli allievi nella classe virtuale; • intuitivo e di facile connettività. 	<ul style="list-style-type: none"> • richiede un account per gli studenti se si sceglie di formare una classe virtuale.
Portale RAI, il grande portale della lingua italiana	<ul style="list-style-type: none"> • interfaccia intuitiva e suddivisa per livelli; • distribuzione dei contenuti per unità; • numerosi esercizi interattivi all'interno di ogni unità utili per l'autoapprendimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • mancanza di tracciabilità del lavoro svolto dagli allievi.

Si è operato, quindi, secondo un modello reale che di giorno in giorno ha fatto crescere l'interesse dei corsisti e ha spinto il docente ad entrare sempre più in empatia con la classe virtuale. In qualche modo tutti gli attori dell'apprendimento: docente, corsisti, famigliari (in alcuni casi figli delle signore più adulte), fratelli e sorelle dei gruppi di arabofoni senza contatti con i progetti di riferimento, hanno fatto quello che hanno osservato dal docente in una prima fase e dai pari in una seconda. Innescandosi un processo di empatia, l'apprendimento dei comportamenti è derivato dall'osservazione di un modello. Questo fenomeno ampiamente studiato fa riferimento ai neuroni specchio (Rizzolati, Sinigaglia 2006, 2019; Rizzato, Donelli, 2011).

4. L'ATTIVAZIONE DEI NEURONI SPECCHIO, UNA POSSIBILITÀ PER FAVORIRE UNA CORNICE DI APPRENDIMENTO SITUATO

Secondo la teoria dei neuroni specchio, grazie all'osservazione di un modello di comportamento reale o ideale che viene imitato ne scaturisce l'apprendimento. In letteratura, anche con riferimento ad un esperimento sui macachi (Buccino, Binkofski, Riggio, 2004)⁸, è ampiamente discusso il ruolo dell'empatia che esplicita il perché di alcune azioni che si ripetono dopo che sono state osservate in altri (Gallese, Keysers, Rizzolatti, 2004). Questo fenomeno avviene proprio per la presenza nel nostro cervello dei cosiddetti neuroni-specchio. Essi si attivano nella corteccia cerebrale quando si osservano dei comportamenti o si provano dei sentimenti. Molto banalmente potremmo dire: si ride se si vede ridere e/o si piange se si vede piangere. Di conseguenza, a livello cerebrale, non cambia nulla se l'azione si compie o si vede compiere (discorso a parte per gli apprendenti affetti da autismo).

Molti ambiti applicativi che si occupano di studi del linguaggio e di apprendimento delle lingue hanno fatto ricorso ai neuroni specchio. La glottodidattica, fra le molteplici proprietà che questi offrono, ha studiato il meccanismo specchio che si attiva anche riguardo a diverse componenti che oltrepassano i confini prettamente linguistici (Balboni, Caon, 2015). Alla luce di queste considerazioni, è importante che anche in uno spazio virtuale, ci si interroghi sulle caratteristiche che il *setting* dovrebbe avere per garantire il manifestarsi di tutti quei meccanismi che fanno parte del processo di insegnamento e apprendimento.

Nella didattica in presenza non si veicolano soltanto messaggi verbali ma anche aspetti del linguaggio non verbale; ciò accade anche nel mondo virtuale, attraverso l'uso della webcam o del tono della voce, gli aspetti extra-linguistici assumono un ruolo preponderante nell'efficacia della trasmissione dei messaggi e permettono di rappresentare mentalmente le diverse sfaccettature della lingua, permettendo al sistema specchio di chi sta apprendendo di decodificare i nuovi atti comunicativi e di incrementare il proprio patrimonio linguistico, extra-linguistico e paralinguistico con l'intenzione di raggiungere uno scopo ben preciso. In altre parole, è necessario che l'azione didattica a distanza non ignori il vissuto del discente, adattando se necessario le procedure d'insegnamento, in modo tale da favorire quel processo che Krashen ha definito acquisizione (Krashen, 1983).

5. IL RUOLO DELL'APPRENDENTE DI ITALIANO L2 NELLA DAD

Nel presente lavoro il vissuto dell'apprendente è stato determinante perché tutti i partecipanti hanno evidenziato la convinzione delle proprie capacità di supportare il corso nei diversi momenti sincroni e asincroni. Numerose sono state le osservazioni e le

⁸ Per un approfondimento sulla scoperta dei neuroni specchio si rimanda ai lavori del gruppo di ricerca dell'Università di Parma, guidato da Giacomo Rizzolatti, che, tra gli anni '80 e '90, durante un esperimento condotto per studiare il ruolo della corteccia premotoria del macaco, osservò un'attivazione neuronale inaspettata che divenne presto oggetto di svariati studi elettrofisiologici. Con questo studio di ricerca vennero per la prima volta individuate, in modo del tutto casuale, le cellule neuronali chiamate poi "specchio" alla luce delle loro peculiari attivazioni all'atto dell'osservare e dell'eseguire un'azione. Questi primi studi sperimentali aprirono nuovi orizzonti nello studio del cervello umano, e i neuroni specchio iniziarono ad essere considerati fondamentali non solo per i processi imitativi ma anche nei processi di riconoscimento e comprensione delle azioni altrui.

richieste (anche attraverso la messaggistica, la chat, il forum, avvalendosi anche di messaggi vocali) da parte degli apprendenti, per adeguare le diverse situazioni al contesto di apprendimento permettendo di poter raggiungere gli obiettivi prefissati che come indicato nell'introduzione erano mirati allo sviluppo delle abilità orali e alla rilevanza dell'aspetto interattivo e comunicativo. L'empatia ha giocato un ruolo preponderante e ha permesso l'attivazione del *modeling*. Attraverso la strategia video, messa in campo dal docente, gli apprendenti hanno visionato brevi filmati in sincrono – e anche in asincrono –, concernenti il vissuto del migrante in un'ottica di educazione alla cittadinanza attiva. L'autore rivedendo le videolezioni registrate ha potuto affinare i piani di lezione orientandoli sempre più verso quelli che erano i comportamenti intenzionali degli apprendenti.

In modo particolare gli studenti hanno apprezzato la ridondanza dei messaggi linguistici che, come indicato nel paragrafo precedente, relativi a diversi *task* mirati e inviati attraverso diversi canali. Ogni *task* riproponeva anche *step* già studiati ma con una veste grafica diversa in modo da avere sempre l'aspetto della novità. Ogni dispositivo utilizzato ha dato al corsista la possibilità di attivare una forma di autovalutazione, scegliendo di ripetere l'esercizio fino a quando non avesse percepito una certa sicurezza nell'appropriazione dell'*input* linguistico.

Non sono tuttavia mancate reazioni emotive negative, alcuni apprendenti hanno provato un senso di scoraggiamento, ma l'approccio del *modeling* ha permesso al docente e ai corsisti di poter intervenire facilmente e di re-indirizzare il percorso soprattutto nei confronti di coloro che rischiavano di perdersi. Anche il *digital divide* ha più volte reso tortuoso il percorso per alcuni corsisti che comunque sono sempre stati raggiunti dal docente e dai compagni con interventi di sostegno.

6. CONCLUSIONI

Partendo dalle normative riguardanti i corsi AALI dei CPIA e dalle note ministeriali che si sono succedute dal mese di marzo 2020, sono stati delineati nel presente lavoro i punti di forza e le criticità che hanno coinvolto i docenti di italiano L2 in corsi istituzionali. Facendo riferimento ai principi teorici della didattica dell'italiano L2 rivolta ad apprendenti adulti migranti, l'autore ha proposto un modello di Didattica a Distanza che sperimentato con successo nel proprio corso analizzando il ruolo del docente, quello dell'apprendente e la cornice glottodidattica per un apprendimento situato. Il punto di riferimento è stato il ricorso all'oralità e all'importanza dell'interazione orale tra tutti gli attori coinvolti. L'esperienza riportata non è certamente da ritenersi esaustiva ma è risultata essere un utile punto di partenza per future esperienze di insegnamento dell'italiano L2 a migranti che, non solo condizionate dall'emergenza Covid, vedano utilizzate e sfruttate le risorse offerte dalle tecnologie didattiche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2008/2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P., Caon F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.

- Bandura A. (1977), "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", in *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Begotti P. (2018), "Adulti in aula: metodologie e proposte operative", in Santipolo M., Mazzotta P. (a cura di), *L'educazione Linguistica Oggi Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, UTET, Torino, pp. 93-98.
- Bertocchi D. Ravizza G., Rovida L. (2014), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano*, Quaderni della Didattica, Edises, Napoli.
- Buccino G., Binkofski F., Riggio L. (2004), "The mirror neuron system and action recognition", in *Brain and Language*, 89, 2, pp. 370-376:
<http://systems.neurosci.info/Decision/buccino04.pdf>.
- Chini M. (2011), "Qualche Riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale", in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, pp. 1-22:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1912>.
- Craighero L. (2010), *Neuroni specchio. Vedere è fare*, il Mulino, Bologna.
- Dolci R. (2004), "Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie", in Serragiotto G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, UTET, Torino, pp. 83-104.
- Gallese V., Keysers C., Rizzolatti G. (2004), "A unifying view of the basis of social cognition", in *Trends Cognitive Sciences*, 8, pp. 396-403.
- Iacoboni M. (2008), *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Krashen S. D. (1983), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon, New York.
- Levy M., Stockwell G. (2013), *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*, Routledge, London.
- Mariani L. (2011), "Le strategie comunicative interculturali: imparare e insegnare a gestire l'interazione orale", in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 273-293:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1238>.
- Peterson M. (1997), "Language Teaching and Networking", in *System*, 25, 1, pp. 29-37.
- Pichiassi M. (2007), *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Rizzato M., Donelli D. (2011), *Io sono il tuo specchio. Neuroni specchio ed empatia*, Edizioni Amrita, Torino.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2019), *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006) *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Shield L. (2000), "Overcoming isolation: The Loneliness of the Long Distance Learner", in *Proceedings of the Millennium Conference of the European Association of Distance Teaching Universities: "Wiring the Ivory Tower"*, EADTU, Paris, pp 297-302.
- Vedovelli M. (2000), "Modelli sociolinguistici e glottodidattici per nuovi bisogni comunicativi", in Piemontese E. (a cura di), *Lingue, culture e nuove tecnologie*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 13-40.