

MEDIANDO NELL'AULA VIRTUALE DI SPAGNOLO LINGUA STRANIERA PER FUTURE PEDAGOGISTE

Mara Morelli¹

1. LA CONTESTUALIZZAZIONE

L'esperienza condivisa in questo contributo ha la sua origine in pieno periodo pandemico, a marzo del 2020. Nei giorni convulsi in cui, paralizzati, spaventati, ma anche curiosi, ci chiedevamo che cosa avremmo potuto fare per continuare a garantire un servizio e a proseguire le lezioni, l'applicazione *Microsoft Teams* si rivelò un sistema in grado di favorire il contatto all'interno della comunità accademica. Interazioni virtuali, spesso macchinose e disturbate da problemi di connessione o da qualche microfono lasciato acceso involontariamente, sovrapposizioni di voci, turni 'rubati', la scoperta della *chat* e di altri strumenti presenti nell'applicazione, ci consentirono di provare ad avvicinarci e a sentirci meno soli. E anche di continuare a svolgere il nostro dovere come docenti. Ma la pandemia non ha ancora avuto fine e, per questo motivo, i dati e le esperienze didattiche presentate in questo lavoro fanno tutte riferimento a interazioni *online* tra studenti iscritti allo stesso corso di studio.

Al primo periodo, brevemente evocato nelle righe introduttive, seguì un corso svolto totalmente *online* da ottobre a dicembre del 2020 e un corso tenuto in modalità ibrida da ottobre a dicembre del 2021, di cui analizzeremo in questa sede soltanto alcuni dati provenienti dalle interazioni *online* di gruppo. Quando utilizziamo la parola 'corso' facciamo riferimento a un insegnamento di lingua spagnola come lingua straniera, erogato presso un Dipartimento di Scienze della Formazione, al primo anno di un Corso di Laurea Magistrale in Pedagogia, Progettazione e Ricerca Educativa, della durata di 36 ore frontali (6 CFU), suddivise in due incontri settimanali di due ore ciascuno.

L'insegnamento è denominato *Lingua e cultura spagnola* (progredito). Una denominazione piuttosto ingannevole, poiché, seppur è vero che la maggior parte di chi si iscrive ha già in carriera un esame di spagnolo conseguito durante la triennale, spesso si presenta al secondo semestre (nel caso di marzo 2020) o al primo semestre (da ottobre 2020) non ricordando quasi nulla di quanto appreso durante il percorso precedente. Non solo: si iscrivono persone che avevano interrotto gli studi, altre che recuperano la loro conoscenza dello spagnolo da esperienze lavorative o altre occasioni informali, altre ancora che hanno un'origine latinoamericana e alcune che hanno una discreta conoscenza dello spagnolo quale conseguenza dello studio nella scuola secondaria di primo o secondo grado.

Un'eterogeneità rappresentata da circa trentacinque studenti frequentanti, spesso lavoratrici². L'obiettivo dell'insegnamento è di offrire un (per)-corso che permetta di

¹ Università degli Studi di Genova.

² Poiché la maggior parte delle partecipanti al corso è di genere femminile, in questo contributo ricorremo a questo genere per riferirci a loro. La scelta di utilizzare 'studente' e non 'studentessa' riprende Sabatini (1987), evitando il suffisso *-essa* anche per un sostantivo ad alta frequenza nella lingua italiana, consapevoli di creare così un effetto di spaesamento e, forse, fastidio nel lettore (e nella lettrice): questa scelta,

acquisire conoscenze e competenze delle abilità previste dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) per i livelli A1 e A2, lavorando in maniera particolare sull'interazione e sulla mediazione, in ambienti collaborativi senza perdere mai di vista le specificità del gruppo, i bisogni e gli interessi dello stesso. Il programma prevede il riferimento esplicito all'*Inventario de las Funciones dell'Instituto Cervantes* per i livelli succitati³. I risultati di apprendimento sono i seguenti:

- a) conoscere i contenuti morfosintattici e lessicali affrontati durante il percorso e appresi anche in maniera autonoma, con esercizi di correzione e valutazione tra pari, orientati e accompagnati dalla docente;
- b) autonomia: saper autovalutarsi in termini di quanto richiesto dal QCER, essere in grado di saper cogliere e provare a risolvere le difficoltà riscontrate nel percorso (sia di tipo disciplinare, ma, soprattutto, di carattere interpersonale), acquisire o rafforzare alcune *soft skills*, come la capacità di lavorare in un ambiente di collaborazione, anche *online*;
- c) acquisire competenze di base di mediazione, intese secondo quanto previsto dal QCER e con particolare riferimento alle seguenti attività: [...] realizzare un'esperienza di mediazione per quanto concerne le nozioni e la comunicazione (in presenza e *online*); lavorare in un ambiente collaborativo e di gruppo, contribuire al gruppo sulla base dei principi essenziali dell'apprendimento cooperativo e saper gestire in maniera efficace l'interazione; applicare strategie di mediazione per semplificare e adattare il proprio linguaggio, spiegare e riformulare, parafrasare anche in un'ottica contrastiva spagnolo-italiano.

La mediazione e l'interazione costituiscono il nucleo centrale dell'insegnamento che si concentra sull'oralità e che 'trascura', in maniera consapevole, ma anche per vincoli temporali e per i bisogni e interessi espressi dalla maggioranza delle studenti, la produzione scritta e anche la produzione orale che non avvenga in interazioni a coppie o di gruppo. Nel caso specifico delle esperienze didattiche descritte nelle prossime pagine queste dimensioni si intersecano con il contesto virtuale, rimandando, a due specifici riferimenti del *QCER Volume complementare* (2020: 78): l'interazione *online* per le attività di cooperazione-collaborazione finalizzate a uno scopo e le strategie di interazione e mediazione che analizzano tale abilità di cooperazione.

Nel caso specifico di questo studio, lo scopo, durante l'interazione *online* delle studenti, può essere la correzione tra pari (più o meno esperti in lingua spagnola) di compiti ed esercizi svolti autonomamente o la revisione delle indicazioni date dalla docente in seguito alla visione delle registrazioni di gruppo, la discussione su un argomento o l'organizzazione e predisposizione di materiali per la consegna-esposizione di un lavoro di gruppo.

Questo lavoro intende presentare l'emersione di attività e strategie di mediazione e interazione online attraverso alcuni estratti tratti dagli incontri delle/dei partecipanti alle tre esperienze formative di cui sopra.

linguisticamente arbitraria e provocatoria, ha lo scopo di sollecitare una riflessione sui meccanismi di gestione del genere, anche grammaticale, nella lingua italiana (Gattiglia, Morelli, 2022).

³ Si veda

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_a1-a2.htm.

2. IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

La mediazione, così come concepita e descritta nel Volume Complementare del QCER (2020) (da ora in avanti QCER VC), costituisce l'orizzonte di riferimento cardine. Già nel QCER del 2001, chi usa e apprende la lingua viene visto come un attore sociale e come un creatore di ponti. Questa metafora è ampiamente utilizzata in mediazione (non soltanto linguistica) e pone l'accento sul ruolo della lingua nei processi che favoriscono la creazione di spazi e condizioni per comunicare e apprendere (o comunicare apprendendo), in contesti collaborativi e per provare a prevenire, governare e trasformare situazioni conflittuali. Una co-costruzione di senso attraverso molteplici e diversi significati che si realizzano in contesti sociali, educativi, culturali, ecc.

Grazie al QCER VC, la mediazione non è più considerata esclusivamente un insieme di attività traduttive e interlinguistiche, ma tiene conto degli aspetti relativi alla comunicazione, all'apprendimento, alle dimensioni sociale, culturale e comunitaria (De Luise, Morelli 2016, 2019; Giménez, 2019). Una dimensione, quest'ultima, che non è da considerarsi come un ambito o un settore della mediazione, ma come qualcosa che caratterizza la nostra specie nelle sue interazioni non casuali che possono diventare relazioni (IO1, 2020) e che qualifica le nostre esperienze di mediazione, come parte di ogni apprendimento e, quindi, anche di una lingua straniera, particolarmente in età adulta, attingendo alle diverse esperienze e repertori linguistici a nostra disposizione.

Relazioni significative che non si limitano alla mera interazione casuale, come avviene per delle sfere che si toccano, si scontrano, reagiscono, rimbalzano, interagendo l'una contro l'altra. Piuttosto, relazioni che introducono consapevolezza, coscienza e intenzionalità e che richiedono azioni consapevoli, pensiero, riflessività e autoriflessività (IO1, 2020: 23).

Seguendo questo approccio alla mediazione, ricordiamo ancora una volta l'affermazione provocatoria di Vezzulla, secondo il quale: «la mediazione o è comunitaria o non è» (comunicazione personale, 2016).

La provocazione è utile perché ci costringe a pensare, stimola e sfida la percezione, delimitando il senso di quanto quello che si fa ("il fare"), prima (durante e dopo), in qualsiasi campo della mediazione, deve essere sempre e comunque pensato attraverso il significante 'comunitario'. Se la dimensione della riflessione sull'azione è costitutiva di questo tipo di approccio, è dunque necessario attivare dei contesti di riflessione (individuale-collettiva) che abbiano a che fare con le (potenziali) difficoltà che una (ricostruibile) comunità vive e che – nella stessa 'azione' del pensarle – proponano, poi, concordate e dialogiche azioni a riguardo (IO1: 2020: 22).

Comunità variegata, multiformi e mutevoli, come ci ricordano Coste e Cavalli:

Una data comunità – un gruppo di pari tra adolescenti, i membri di un club sportivo, gli allievi di una classe, i partecipanti a una rete sociale ... – può essere simile per funzione e attività ed essere, allo stesso tempo, eterogenea per origini, ambienti familiari, rapporti con la religione, biografie linguistiche e pratiche linguistiche individuali (2019: 20).

Una comunità non omogenea, ma che è, al contempo, comunità culturale e comunità discorsiva (Coste, Cavalli, 2020: 21).

La dimensione ‘tra pari’, approfondita dal punto di vista teorico (IO4, 2021⁴), ma anche esperita attraverso metodologie di insegnamento/apprendimento attive, interattive e costruttive, è strettamente connessa a questa concezione di mediazione comunitaria e si può applicare con esiti incoraggianti anche in ambito universitario⁵.

Seguendo l'*PICAP Framework* (Chi, 2009), rispetto alla didattica tradizionale (la lezione frontale, recettiva), i discenti partecipano non passivamente tramite ricerche autonome o esperienze in aula con una didattica attiva, interagendo con la classe e la docente (didattica interattiva) e lavorando in gruppo su elaborati e progetti (didattica costruttiva).

L'approccio tra pari si può concretizzare in un *setting* educativo-formativo grazie a diverse dinamiche e metodologie, come quelle legate alla *peer education* (Boud *et al.*, 1999) e all'apprendimento cooperativo (Johnson, Johnson, 1999; Barron, Darling-Hammond, 2008; Torrego, Negro, 2014). Questi *setting*, spazi-tempi protetti, consentono di far scaturire una riflessione – individuale e collettiva – e una co-costruzione di contenuti, attività e prodotti. In tali *setting*, coerentemente, anche i docenti non dovrebbero sfuggire da questo percorso e circolo (auto)riflessivo, che funge anche per loro come spazio di ripensamento.

Il QCER VC riconosce la possibilità di far convergere questi elementi: «in classe la mediazione si attaglia particolarmente al lavoro in piccoli gruppi per svolgere compiti collaborativi. È possibile organizzare le attività in modo tale che gli studenti possano condividere *input* diversi, spiegarli e lavorare insieme per raggiungere un obiettivo» (2020: 36).

Per imparare lingua è necessario *linguaging*, fare lingua, ma dove la lingua non è più solo ed esclusivamente un oggetto di studio, ma l'intero processo di apprendimento che diventa l'essenza stessa di ogni attività di mediazione (Piccardo, 2021). «La classe, come tutti gli altri spazi sociali, è uno spazio di intelligenza collettiva, di comprensione collettiva, e quindi uno spazio ideale per la mediazione. [...] La lingua non è qualcosa che impariamo, che digeriamo; è qualcosa che facciamo, ma ancora più importante, che facciamo insieme» (Piccardo, 2021: s.p.).

Un ‘fare’ che si fonda sull'approccio orientato all'azione (North, 2021), dove la comunicazione e l'apprendimento linguistico sono considerate attività complesse. L'apprendente è un attore sociale, in un contesto situato che impone specifiche condizioni e vincoli (North, 2021), con la propria *agency* che, come rileva North, sostituisce in un certo qual modo il concetto di autonomia.

Agents who mobilise all their resources (cognitive, emotional, linguistic and cultural) developing strategies in iterative cycles in order to plan, produce, result and monitor their actions. Engaging in collaborative tasks in which they construct and mediate meaning (North, 2021: s.p.).

Azioni che acquisiscono maggiore significato e risultano più efficaci nei processi, individuali e collettivi, di riflessività, dove diventa difficile tracciare una demarcazione netta tra la dimensione affettiva e cognitiva, restituendo la complessità degli esseri umani e delle loro relazioni. La riflessività vista come «questioning of taken-for-granted

⁴ Un capitolo specifico sui gruppi pari (in versione bilingue inglese e spagnola) è accessibile qui: https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2022-03/aCT%20IO4%20Handbook-Manual_0.pdf.

⁵ Ne è un esempio il progetto Erasmus+ Cooperatively Transmediate aCT, da noi coordinato da settembre 2019 a gennaio 2022, che ha visto la partecipazione orizzontale di molteplici attori chiave, tra cui, nei gruppi di lavoro permanenti (e permeabili) per l'intera durata del progetto, la componente docente e studentesca delle università partner, le/gli operatrici/tori delle organizzazioni e associazioni partner e satelliti del progetto, oltre a persone vulnerabili coinvolte grazie alle alleanze create con le diverse attività del progetto. Per maggiori informazioni, si veda: <https://act.unige.it/>.

assumptions about oneself, one's group, or the conditions in which one operates» (Boud, 2001: 13) e che si alimenta attraverso il circolo riflessivo di Gibbs (1988) in una spirale continua di azioni di progettazione, descrizione dell'avvenuto e delle emozioni provate, (auto)valutazione e analisi.

Un apparato concettuale che non va inteso come una gabbia e neppure come un puzzle formato da tanti tasselli che creano un'immagine o un artefatto finito e completo, ma piuttosto «un processo ciclico (e infinito) di esplorazione e costruzione; selezione e (auto)organizzazione: organizziamo non nel senso di mettere in tante caselline, ma gli diamo una forma, un senso» (Piccardo, 2021: s.p).

Un processo caratterizzato anche da fasi involutive e caotiche (e per questo l'approccio azionale si basa sulle teorie della complessità, rimandando, tra gli altri, a Ceruti, 2018) dove il disordine è soltanto una fase intermedia, alla ricerca di un nuovo equilibrio e di un nuovo ordine (De Luise, Morelli, 2007).

La mediazione, provando ad affrontare anche le paure che contraddistinguono, naturalmente, le fasi conflittuali e caotiche, riparte dai bisogni e non tanto dagli errori, dalle potenzialità e non tanto dalle lacune; concentrandosi sugli interessi comuni e le somiglianze (Remotti, 2019), piuttosto che sulle differenze, promuove un percorso dinamico.

Anche il processo di insegnamento/apprendimento linguistico può seguire un cammino analogo: dalla fase di progettazione, pianificando i bisogni degli apprendenti in termini di cosa saper fare con la lingua straniera, esplorando il terreno dei loro interessi, delle loro conoscenze, capacità e competenze e provando ad allineare la progettazione e l'insegnamento (*enactment*). In questo, i descrittori del QCER VC possono essere intesi come «signposts, what we think we are aiming at, what we are trying to do and what are the standards of quality that we are expected to produce» (North, 2021: s.p.).

Si fissano obiettivi specifici e si intraprende un cammino che spesso può concludersi con qualcosa di concreto, sia esso un prodotto, una performance o un artefatto. Tali obiettivi si perseguono co-costruendo significato, dividendosi compiti, negoziando tempi e modalità, attivando creatività in autonomia, pur nel rispetto degli altri componenti del gruppo.

Per farlo, nell'insegnamento di una lingua straniera, si mobilitano tutti i repertori linguistici a disposizione dell'apprendente e anche il suo potenziale di mediazione. Per questo, secondo l'approccio orientato all'azione, la mediazione consente di collegare azione e plurilinguismo. Si tratta di «un passaggio da un paradigma di linearità e semplificazione alla complessità, dove l'oggetto di studio (la lingua), l'apprendente, l'azione (l'uso della lingua) e la riflessione (metalinguistica e metacognitiva) sono interconnessi e interdipendenti» (Piccardo, 2021: s.p.).

Questa complessità fa da sfondo ai contesti da noi sperimentati e che condividiamo nel paragrafo successivo.

3. IL PROGETTO E I DATI

Le domande di ricerca che guidano e orientano la realizzazione delle attività didattiche descritte in questo contributo sono le seguenti:

Come migliorare l'apprendimento della competenza comunicativa, interattiva e mediativa (secondo quanto previsto dal QCER) in un gruppo di future educatrici e pedagogiste con livelli linguistici di base eterogenei?

Come lavorare su competenze di espressione orale e di interazione con livelli linguistici molto bassi? In particolare, come introdurre la pragmatica fin dai livelli A1 e A2 di apprendimento della lingua spagnola?

Per contestualizzare le esperienze e gli estratti qui analizzati, la tabella seguente riassume alcune delle caratteristiche del corpus a nostra disposizione:

Tabella 1. *Alcune caratteristiche dei contesti di apprendimento e del corpus di dati raccolto*

Periodo di svolgimento e n. esperienza	Corso di studio	Numero totale di partecipanti	Presenza di studenti di madrelingua spagnola	Numero di gruppi creati	Durata totale <i>corpus</i> video/audioregistrato ⁶
Marzo-maggio 2020 n. 1	LM Pedagogia primo anno	10	2	4	120 minuti ca.
Ottobre-dicembre 2020 n. 2	LM Pedagogia primo anno	8	3	Variabili, da 1 a 4 a seconda delle registrazioni	200 minuti ca.
Ottobre-dicembre 2020 n. 2a ⁷	Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione secondo anno	75	2	24	1000 minuti ca.
Ottobre-dicembre 2021 n. 3	LM Pedagogia primo anno	35	3	7	500 minuti ca.

I dati raccolti provengono da interazioni *online* finalizzate a uno scopo variabile (si veda § 1.) nelle quali le partecipanti, tranne rari casi⁸, si collegano individualmente, solitamente da un luogo chiuso, il più delle volte un'abitazione. Come da nota 6, la docente chiede di consegnare una parte videoregistrata o audioregistrata dell'incontro *online* del gruppo, della durata massima di dieci minuti. Queste registrazioni sono visualizzate singolarmente dalla docente e discusse in plenaria durante le lezioni, concentrandosi, principalmente, sugli elementi linguistici, anche in ottica contrastiva italiano-spagnolo. L'obiettivo non è evidenziare gli errori, ma le strategie, i dubbi e le difficoltà sorte all'interno del gruppo. In taluni casi, la docente si limita a segnalare in un *file in word* o in una presentazione in *ppt* i problemi e le strategie rilevati durante l'ascolto e la visione delle registrazioni dei gruppi, chiedendo agli stessi di provare a ritornare sui problemi e, se possibile, di correggersi.

La numerosità del gruppo è variabile e dipende anche dal numero di persone che risultano frequentanti in quel particolare periodo. Infatti, è opportuno segnalare che, nel

⁶ La consegna è quella di fornire alla docente la registrazione di una parte dell'incontro *online* con cadenza settimanale. Le studente sono libere di attivare o meno la telecamera. Tuttavia, la maggior parte di loro la attiva e consegna una videoregistrazione. Nonostante la durata massima indicata dalla docente è di dieci minuti, molte registrazioni hanno una durata maggiore.

⁷ Alcune riflessioni sui dati raccolti in questo percorso sono presenti in Morelli (2022). In questa sede tale corpus non sarà preso in considerazione nell'analisi.

⁸ Nell'esperienza n. 2 erano presenti tre studenti (maschi) dell'Universidad de León in Erasmus a Genova che abitavano nello stesso appartamento e che si collegavano da casa, pur da stanze diverse. Nell'esperienza n. 3, le lezioni si tenevano in modalità ibrida e alcuni gruppi si riunivano in Dipartimento.

caso delle esperienze 1 e 2, chi scrive non era titolare dell'insegnamento⁹ e, pertanto, 'gestiva' soltanto una parte dell'intero gruppo di frequentanti. Nello specifico, chi aveva precedentemente risposto a un questionario *online* esplorativo dichiarandosi disponibile a far parte di questo 'percorso' sperimentale. In questi casi spesso si creavano *tandem* di lavoro-incontro, più che gruppi. I gruppi più numerosi, nel caso dell'esperienza 2, erano composti da 4 o 5 studenti. Nel caso dell'esperienza 3, invece, le 35 persone che risultarono frequentanti perché si impegnarono a svolgere due lavori di gruppo durante il corso, e, di conseguenza, a incontrarsi *online*, si divisero in 7 gruppi, con una numerosità variabile da 4 a 6 persone.

I gruppi sono creati liberamente dalle studenti; l'unica indicazione data dalla docente in questo senso è che sia presente almeno una persona con un livello di spagnolo superiore rispetto alle altre e, se possibile, superiore all'A2.

3.1. *Restringendo l'ambito di studio: quali dimensioni delle scale e dei descrittori dedicati all'interazione e alla mediazione secondo il QCER VC?*

Considerando la struttura generale dello schema descrittivo del QCER e la suddivisione in competenze, attività e strategie, l'ambito di interesse principale può essere circoscritto all'interconnessione tra le competenze del saper apprendere (con le relative attività e strategie di mediazione) e quelle della sfera della competenza generale del saper essere (o del saper stare, come preferiamo denominarla, si veda Morelli, 2022). Giustificiamo questa scelta proprio pensando alla vocazione del corso di studio e al profilo delle protagoniste del processo di apprendimento nelle esperienze didattiche analizzate: future pedagogue, la maggior parte di loro con esperienze lavorative in settori pertinenti con la mediazione (ambiti sociali ed educativi), interessate principalmente agli aspetti di tipo culturale della lingua spagnola, alla varietà e diversità dell'universo pan-ispánico, alcune portatrici di tali vissuti. Nel questionario esplorativo che compilano *online* autonomamente prima dell'inizio del corso, molte di loro rivelano di sentire il bisogno di migliorare o di attivare la competenza di produzione orale della lingua straniera.

Per quanto concerne la dimensione riguardante l'interazione, come anticipato nel § 1, selezioniamo le attività dell'interazione orale e dell'interazione *online*, in particolare la cooperazione finalizzata a uno scopo così descritta dal QCER VC: «questa scala riguarda il lavoro collaborativo per risolvere un compito come succede tutti i giorni nella vita reale, e, in particolare in contesti professionali. Questa scala include, come le scale per la conversazione e la discussione, descrittori simili a quelli della capacità di seguire una discussione» (2020: 85).

I concetti chiave resi operativi nella scala rimandano sia alla capacità di seguire una discussione sia di contribuire attivamente al lavoro con «semplici interventi per chiedere o dare oggetti al riflettere su cause e conseguenze e all'organizzare l'intero compito» (QCER VC, 2020: 85).

Poiché si tratta di interazioni *online*, il QCER VC indica altresì alcuni requisiti generali, come la necessità di una maggiore ridondanza e di verificare che il messaggio sia stato compreso correttamente, nonché la capacità di riformulare per agevolare la comprensione e superare i malintesi. La scala *Transazioni e collaborazione online finalizzate a uno scopo* evidenzia la multimodalità di questo tipo di interazione e rende operativi numerosi concetti chiave, tra cui ricordiamo quelli di maggior interesse per il nostro progetto in quanto più facilmente intersecabili con la dimensione della cooperazione analizzata anche

⁹ Un particolare ringraziamento al Prof. Raúl Crisafio per l'opportunità.

nella dimensione mediativa: partecipare a un progetto di lavoro collaborativo e gestire i problemi di comunicazione (QCER VC, 2020: 97).

La gestione dei problemi di comunicazione si concretizza attraverso strategie di interazione organizzate in tre scale di descrittori nel QCER VC: *Alternarsi in turni di parola*, *Cooperare* e *Chiedere chiarimenti*. Dal punto di vista prettamente linguistico, la scala *Alternarsi in turni di parola* – l'unica ripetuta nel caso del QCER, nella sezione della Competenza pragmatica, come indica il QCER VC 2020: 99 –, potrebbe risultare particolarmente rilevante per l'analisi dei dati, in quanto cruciale per lo sviluppo della competenza discorsiva. Tuttavia, è ancora una volta lo specifico *target* di riferimento del nostro insegnamento che ci porta a prediligere la scala del *Cooperare* (presente, come vedremo, anche nella scala della mediazione), alla luce della 'vocazione' e degli sbocchi professionali del corso di studio, legati al mondo dell'accompagnamento, orientamento e sostegno di persone vulnerabili. Non solo: in un'ottica di mediazione comunitaria tra pari, i pari non sono soltanto le persone a cui si rivolge un servizio (i cosiddetti 'utenti'), ma anche le colleghe e i colleghi, abbracciando una dimensione (auto)riflessiva e (auto)formativa di fondamentale importanza per la formazione (anche continua) delle operatrici e operatori.

Nella scala *Cooperare*, il QCER VC prende in considerazione due aspetti: da un lato, le strategie cognitive (inerenti alle attività dell'inquadrare, pianificare e organizzare il contenuto concettuale del discorso) e, dall'altro, le strategie collaborative applicate per gestire aspetti interpersonali e relazioni. Come è intuibile, tali strategie sono di particolare interesse per la dimensione della mediazione. Per questo motivo, questi due elementi sono stati ulteriormente approfonditi nel QCER VC nella sezione dedicata alla mediazione mediante due nuove scale: per le strategie cognitive, *Cooperare al processo di costruzione del significato* e, per le strategie collaborative, *Facilitare l'interazione collaborativa tra pari*.

Se la scala *Cooperare* dell'interazione riguarda i turni del discorso collaborativo volti ad agevolare lo sviluppo della discussione e comprendenti meccanismi atti a confermare la comprensione, invitare gli interlocutori a intervenire, fare una sintesi per ricapitolare a che punto è arrivata una discussione o essere in grado di fornire un *feedback*¹⁰ e di collegare il proprio intervento a quello degli altri interlocutori, la scala *Facilitare l'interazione collaborativa tra pari*, approfondita nella sezione dedicata alla Mediazione, si concentra sugli interventi e le strategie relative alla partecipazione collaborativa attraverso una gestione consapevole del proprio ruolo e dei contributi alla comunicazione del gruppo e l'orientamento attivo del lavoro di gruppo, aiutando a passare in rassegna i punti chiave e considerando o definendo le fasi successive. Questi concetti chiave, resi operativi nella scala, includono altresì l'uso di domande e contributi volti a far progredire il dibattito in modo costruttivo e le assunzioni del turno di parola per bilanciare i contributi di altri membri del gruppo con il proprio (QCER VC, 2020: 118-119).

In questo punto di intersezione tra l'interazione e la mediazione, tra lo sviluppo delle competenze del saper apprendere e quelle del saper essere-stare, tenendo ferme come azioni chiave il cooperare e il facilitare, si punta la nostra lente di ingrandimento nell'analisi dei dati a disposizione, consapevoli che:

chi usa/apprende la lingua contribuisce al successo della collaborazione nel gruppo di cui fa parte, in generale con un obiettivo specifico condiviso o un compito comunicativo da portare a termine. Si impegna a fare interventi consapevoli e appropriati per orientare la discussione, equilibrare i diversi

¹⁰ Inizialmente, grazie ai consigli di Sonia Bailini e alla lettura ispiratrice del suo volume (2020), il *feedback* avrebbe dovuto essere un tema essenziale trattato nell'esperienza 2. L'iniziativa spontanea del gruppo di studenti ha però portato il lavoro delle ultime settimane verso la creazione di un video, proposta alla docente e da questa accettata, sacrificando, necessariamente, il lavoro dedicato al *feedback*.

contributi e aiutare a superare le difficoltà di comunicazione all'interno del gruppo. Non ha un ruolo designato di leader del gruppo e non desidera averlo, essendo concentrato unicamente sul successo della collaborazione (QCER VC, 2020: 117-118).

Puntare il riflettore su sé stessi, ma senza perseguire solo lo sviluppo di competenze individuali, bensì con un atteggiamento e una predisposizione collaborativa e non competitiva o antagonista nei confronti degli interlocutori, può essere un buon antidoto alla corsa sfrenata verso il conseguimento (e successivo riconoscimento, valutazione e accreditamento) di singole competenze e di competenze per il singolo, anche nell'attualissimo settore delle *soft skills*. Infatti, è la dimensione individuale a essere maggiormente preponderante in queste competenze, come se il percorso di apprendimento potesse avere senso (pensando all'acquisizione di competenze di cittadinanza, interpersonali e sociali) con l'individuo in completo isolamento o autoapprendimento. Nel nostro contesto di insegnamento-apprendimento, invece, miriamo alla creazione di spazi, anche conflittuali, dove è il gruppo ad apprendere e dove l'*empowerment* del singolo è possibile all'interno di un sistema di relazioni significative tra pari (si veda § 2.).

The development of soft skills could be conceived and promoted by an educational approach that is group-centred; when considering the educational planning, this means a re-definition in collective terms of the learning activities and the assessment processes. Community mediation as an educational practice goes this way (Bracco *et al.*, 2022: 18).

Nel QCER VC, la mediazione si declina in altre attività, oltre al mediare a livello testuale, che possono essere di grande interesse per il nostro progetto e ambito di studio, in quanto attinenti alla mediazione comunitaria tra pari: per esempio, mediare a livello comunicativo, attività riferita al processo che mira a facilitare la comprensione e a dare forma a una comunicazione riuscita tra utenti/apprendenti che possono avere punti di vista individuali, socioculturali, sociolinguistici diversi. Il ruolo della mediatrice si esplica in contesti anche plurilingui e prevede capacità riguardanti la diplomazia, la negoziazione, il rapporto educativo o la risoluzione dei conflitti. Ciononostante, nel caso di questo lavoro, per motivi di economicità di spazio e di tempo, preferiamo focalizzarci sul mediare a livello concettuale, attività relativa al processo che facilita l'accesso al sapere e ai concetti per persone che non sono in grado di accedervi direttamente e che ci riporta al mondo della 'diversabilità' o delle persone in condizioni di marginazione, dove il ruolo di mediatori, mentori, tutor e facilitatori si rivela fondamentale. Un mondo che è uno sbocco lavorativo molto frequente per le studenti che hanno partecipato alle nostre esperienze e che, in alcuni casi, hanno scelto di approfondire queste tematiche nella loro tesi finale¹¹. Come sottolinea la stessa descrizione di questa attività del QCER VC: «in ambito pedagogico e educativo è ampiamente condiviso il fatto che la lingua è uno strumento usato per pensare a un argomento e per parlare di questo in un processo dinamico co-costruttivo» (2020: 117), proseguendo come segue:

La componente chiave dell'elaborazione delle scale della mediazione consiste quindi nel cogliere questa funzione. Come si può facilitare all'utente/

¹¹ Gladys Yamel Moreschi Vera Guerrero, *L'importanza della mediazione e il lavoro di rete: disabilità, cultura, famiglia e servizi educativi*, Università degli Studi di Genova, 2021, tesi di laurea magistrale non pubblicata. Erica Benassi, *La mediazione come strumento educativo: focus group ed esperienze*, Università degli Studi di Genova, tesi di laurea triennale, 2021 pubblicata, parzialmente e rivista, in Benassi (2022).

apprendente l'accesso al sapere e ai concetti attraverso la lingua? Ci sono due modi principali in cui questo avviene: il primo consiste nel lavoro collaborativo in gruppo, l'altro si ha quando qualcuno ha il ruolo ufficiale o non ufficiale di facilitatore, insegnante o formatore. In entrambi i casi è praticamente impossibile elaborare dei concetti senza avere preparato il terreno, gestendo le questioni relazionali implicate (2020: 117).

Nei dati che analizzeremo, i gruppi, indipendentemente dalla loro numerosità, non avevano designato una facilitatrice unica e, tantomeno, questa era stata nominata dalla docente. Questo è coerente con i meccanismi e la concezione di mediazione comunitaria tra pari esposta in § 2. Pertanto, la fattispecie è quella dell'informalità del ruolo. È pur vero che, come si potrà rilevare a breve dagli esempi, le studenti di madrelingua spagnola sono sempre viste dalle altre come facilitatrici e, spesso, assumono autonomamente tale ruolo. In maniera analoga, le studenti non madrelingua spagnola, ma che hanno già un vissuto di un'esperienza di contatto con la lingua spagnola (formale, come, per esempio, lo studio nella scuola secondaria o un soggiorno Erasmus in Spagna, o informale, per amicizie, interessi e conoscenze pregresse al corso che stanno frequentando) risultano 'facilitatrici naturali'.

4. PRESENTAZIONE E ANALISI DEI DATI

Questo paragrafo intende presentare ed evidenziare, nello specifico degli estratti proposti e non ancora a livello di discussione generale, l'emersione delle attività e strategie di interazione *online* e mediazione in alcuni scambi tratti dagli incontri delle/dei partecipanti alle tre esperienze formative descritte in 1. e 3. Gli estratti sono stati selezionati tenendo presente il quadro teorico di riferimento e le dimensioni specifiche di analisi del presente contributo, così come delineate in § 3.1, rappresentando azioni, attività e strategie diffuse durante i percorsi analizzati.

I metodi più coerenti per studiare i dati comunicativi (aventi come focus di analisi le interazioni e le mediazioni cooperative) risultano essere la descrizione, l'analisi e l'ermeneutica. Rivendichiamo, ispirati, tra gli altri, da autori come Galimberti (2019), che questo approccio non è da intendersi come sinonimo di non scientificità, bensì: «hermeneutic approaches do not presume relativism, but plasticity. Openness to emergent meanings and the capability to adapt the research to the unknown and the unpredictable are the fundamental values of hermeneutic approaches» (Gattiglia, Morelli, 2022: 22).

D'altro canto, riteniamo che lo stesso valga per le discipline a cavallo tra le scienze sociali e umanistiche, come la mediazione, e, per taluni aspetti, anche la ricerca educativa (Trincherò, 2004).

Esperienza n. 1, aprile 2020: 4 studenti presenti, videocamere spente, secondo incontro di gruppo.

ELENA: hoy habemos*¹² trabajado en la casa de acogida para ... no sé cómo se dice

GLENDA: no importa, dilo en italiano y, por último, si una de nosotras lo sabe en español, lo dice lo que quieres decir.

ELENA: he hecho las tareas

¹² Ricorriamo all'asterisco sia per le forme non corrette ortograficamente e grammaticalmente sia per l'inadeguatezza della scelta rispetto al contesto e all'intenzione di uso.

GLEND: los deberes, ok
ELENA: ¿los?
GLEND: deberes
ELENA: ok, le* tareas
GLEND: ¿dónde trabajas, Elena?
ELENA: yo trabajo en un centro de acogida madre y chico
GLEND: ah, ok, entonces, como menores ¿de cuántos años?
ELENA: menores da* cero a diez-doce años
GLEND: ah, ok, son pequeños, entonces hiciste deberes; los deberes de la escuela

In questa prima parte dell'esempio prende l'iniziativa una studente madrelingua italiana. Si può notare subito un errore grammaticale (*habemos** invece di *he/hemos*) che non inficia la comprensione e la possibilità di proseguire la frase; Elena si blocca, invece, quando deve formulare l'attività svolta (far svolgere i compiti ai bambini/ragazzi della casa di accoglienza). Il dubbio viene esplicitato senza richiesta diretta di aiuto ("Come si dice...?"); Glenda (madrelingua, con origini ecuadoriane) interviene collaborativamente e invita la collega a non preoccuparsi e a formulare la frase in italiano. Interessante notare che coinvolge l'intero gruppo nel possibile aiuto a Elena ("Alla fine, se una di noi sa come si dice in spagnolo, dirà quello che vuoi dire", traduzione nostra). Nel turno successivo, Elena, invece di ricorrere alla lingua italiana, attiva la parola *tarea* e utilizza la forma corretta dell'ausiliare del verbo *haber* (*he*), poco prima coniugato in maniera scorretta. Glenda riformula e mostra di aver capito, pronunciando la parola *deberes* e dando un segnale di conferma ("ok"). Elena prova a ripetere la parola appena pronunciata da Glenda (*deberes*) e lascia in sospeso la frase dopo aver pronunciato l'articolo (*los...*). Glenda ripete *deberes*. Tuttavia, nel turno successivo, Elena ritorna alla sua prima selezione (*tareas*). A questo punto, invece di ostinarsi a ripetere *deberes*, Glenda passa a una mossa collaborativa indiretta, anche per capire meglio lei stessa il contesto dell'attività svolta da Elena, chiedendole dove lavora. Elena risponde, utilizzando una costruzione che suona un po' artificiale per la lingua spagnola (*madre y chico*), ma che consente all'interlocutrice di capire e di contestualizzare meglio l'esperienza lavorativa di Elena. Per questo, nei turni seguenti, Glenda spiega come, trattandosi di minori, probabilmente Elena li ha aiutati facendo fare loro i compiti. In questa azione esplicativa, utilizza termini e strutture che possono essere rilevanti per le sue compagne; per esempio, il termine *menores*, di interesse specifico per le attività lavorative delle studente, e un *pretérito indefinido irregolare* (*hiciste*).

La conversazione prosegue in questo modo:

ELENA: sí, frecuentano, frecuentano como si dice?
GLEND: eh... frecuentano, hacen ...
ELENA: seguono
GLEND: siguen
ELENA: siguen la escuela elemental* y el asilo
GLEND: están en la escuela primaria y en la guardería
ELENA: ¿y la guardería es el asilo?
GLEND: sí la guardería es el asilo
ELENA: guardería, aspetta che mi segno qualche parola
DINA: lo vamos a escribir en el chat
GLEND: sí, también.

Da questo estratto di analisi emerge una richiesta diretta di aiuto (come si traduce frequentare in spagnolo) alla quale Glenda cerca di rispondere, seppur con un'esitazione e un verbo generico (fare). Elena, nel frattempo, riformula e ricorre a un sinonimo che Glenda, calcando, traduce. Una volta individuato un verbo che sembra soddisfare entrambe e che consente di proseguire la costruzione dell'enunciato, anche se non si tratta del verbo più adeguato (che forse potrebbe essere *asistir*), si passa a due termini chiave per il mestiere delle nostre studente: scuola elementare e asilo. In questo caso, la mossa cooperativa di Glenda è quella di ripetere, correggendo, quanto pronunciato da Elena, la quale, questa volta, ripete il termine appena ascoltato *guardería*, chiedendo conferma che si tratti dell'asilo. Anche in questo caso, sappiamo che si tratta di una risposta parziale viste le molteplici possibilità e varietà della traduzione di questo termine nei diversi paesi ispanofoni (*jardín de infancia, jardín de infantiles, kínder*, ecc.), ma la dimensione da sottolineare, per i nostri obiettivi, è la concretizzazione di azioni di interazione (alternanza di turni, cooperazione e richiesta di chiarimenti) che si susseguono in poche battute e che permettono, almeno potenzialmente, l'apprendimento significativo di termini di interesse per le studente. Conclude l'estratto la mossa collaborativa di Dina che si offre di scrivere nella *chat* quanto appena ascoltato, quando Elena riconosce l'importanza di "segnarsi anche qualche parola".

L'interazione continua con una domanda della studente che non aveva ancora partecipato attivamente e che torna sulla coppia *tarea/deberes*.

MARINA: una pregunta por favor, Glenda

GLENDA: sí

MARINA: ¿me puedes explicar la diferencia entre tarea y deberes?

GLENDA: ... a nivel de deberes escolares lo que nos mandan hacer en la escuela, pero se usa también tarea, pero nosotros, por ejemplo, en Ecuador lo usamos deberes más cuando nos mandan hacer los deberes en la escuela, en el colegio, en la universidad

[*backchanneling* di assenso]

GLENDA: en cambio, tarea es la que le doy a mi hijo de arreglar el cuarto. Es más... como un orden, más o menos, la tarea

MARINA: vale

GLENDA: una cosa que puedes hacer hasta... que tienes que hacer ahí, en ese momento

MARINA: tal vez puede ser como decir una tarea una consegna y deberes i compiti scolastici

GLENDA: sí, sí, exacto

MARINA: vale

GLENDA: pero, en algunos lugares, usan uno, usan la otra, depende, como decía también la profesora ese día, cuando decía que cada país usa terminología diferente, términos diferentes, no todos son iguales. Yo, por ejemplo, uso...

MARINA: pues ¿entonces son sinónimos?

GLENDA: sí ... yo por ejemplo ayer que estuve escuchando el webinar ...

DINA: estoy mirando en la Real Academia Española donde viene también deber, entonces, tal vez son sinónimos.

Glenda prova a rispondere con qualche esempio, anche associato alla sua esperienza, circa l'uso di queste parole nel suo paese di origine. A questo punto Marina cerca di dare una traduzione anche a *tarea* (consegna) e Glenda riprende qualcosa che aveva detto la docente circa l'enorme varietà del mondo pan-ispanico. Dina, che prima aveva assunto il

ruolo di 'assistente e gestione della *chat*', prende un'iniziativa analoga dichiarando che sta consultando il dizionario *online* della Real Academia Española e che, da quanto le sembra di evincere, *deber* e *tarea* possono considerarsi sinonimi.

L'intero estratto mostra un'intersezione tra le attività di interazione *online* collaborative (ripetizioni, utilizzo della *chat*, consultazione di strumenti documentali *online* e restituzione condivisa, richiesta di chiarimenti, ...) e di mediazione, legate alla cooperazione che cerca di promuovere un'interazione positiva tra le partecipanti.

Esperienza n. 2, novembre 2020: 4 presenti (3 studenti madrelingua spagnoli + 1 studente italiana), telecamere accese, metà percorso.

Esempio 1

Il contesto di questo esempio è uno scambio in seguito a due incontri *online* con due docenti invitati, Francisco Raga Gimeno e Sonia Bailini, il primo dedicato ai modelli di interazione comunicativa e la mediazione necessaria tra lingue e culture; il secondo all'importanza e al ricorso al *feedback* nell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere. Ricordiamo, inoltre, che in questo gruppo è sempre presente la componente plurilingue e multilinguistica, in quanto gli studenti spagnoli in Erasmus a Genova utilizzano il corso di spagnolo per imparare l'italiano. Sarebbe pertanto interessante analizzare questa parte di *corpus* e anche gli esempi a seguire sulla base dei descrittori specifici concernenti le attività plurilingui e pluriculturali del QCER VC, ma, per evitare una proliferazione di piani di analisi e di variabili, resteremo concentrati sul *focus* dichiarato in § 3.1.

RAMÓN: come pensa* che possiamo farlo* nei futuri lavori?

FABIANA: yo creo que este trabajo, cioè, creo que corregir palabras no, no puede ser un ejercicio fundamental para nuestro trabajo, pero autoevaluación, evaluación del trabajo de otros y el feedback es muy importante para nosotros y también el trabajo en team, porque en el* nuestro futuro trabajo debemos siempre trabajar en team e, quindi, e por eso la comunicación, la interacción es fundamental.

[...]

FABIANA: creo que también hay que ponerse en esta situación, ¿no?, de continuo aprendizaje* es fundamental para nosotros, porque la educación es reciprocidad, no se termina mai* de aprender

RAMÓN: sí, nunca

FABIANA: también si tú eres profesore* debes aprender alguna cosa.

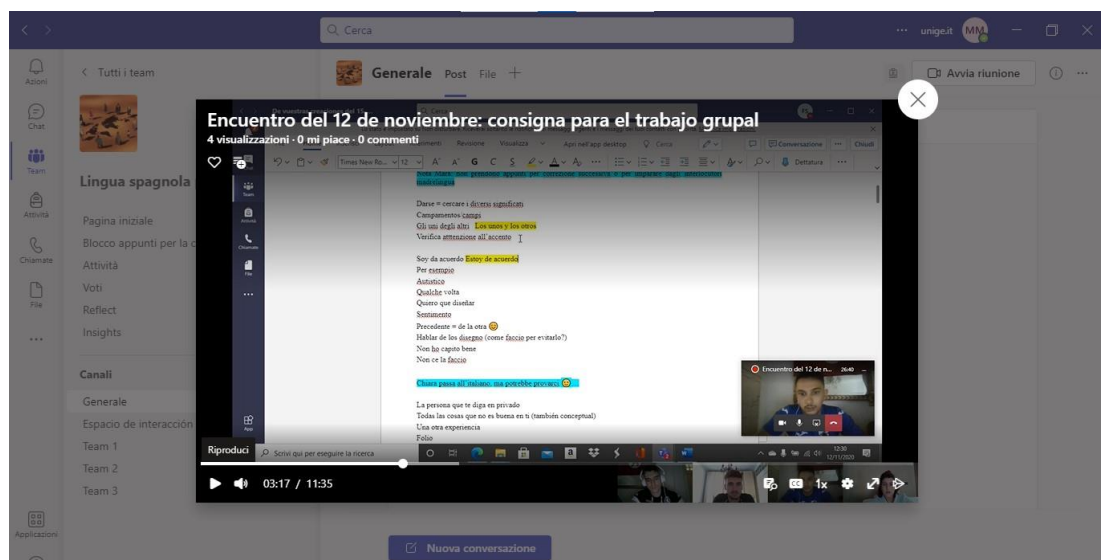
Ramón, come di consueto dai dati a nostra disposizione, promuove la mossa iniziale, chiedendo in maniera diretta a Fabiana come pensa che sia applicabile al loro lavoro specifico quanto ascoltato nei due webinar dei docenti invitati. Fabiana ha un livello di competenza linguistica dello spagnolo piuttosto basso in quel momento¹³, probabilmente intorno all'A2, ma, come si può desumere dall'estratto precedente, prova comunque a intraprendere una discussione su una tematica di ben più alto livello e riesce, seppur a fatica, in maniera scarsamente fluida e con costruzioni poco spontanee, a sostenere uno scambio comunicativo con Ramón, madrelingua, su tematiche altamente pertinenti al loro contesto lavorativo. Inoltre, nel proferire queste riflessioni e nella costruzione degli

¹³ È interessante notare che Floriana ha successivamente svolto e prolungato un soggiorno di studio Erasmus in Spagna e si è laureata recentemente con una tesi magistrale dedicata alla mediazione comunitaria tra pari e al lavoro di Freire e Boal.

enunciati, Fabiana utilizza strutture grammaticali, lessicali e terminologiche anche di livello superiore al suo, con una certa confidenza (uso di *para, creo que hay que...*, *no se termina de...*, *evaluación/ autoevaluación*). La mancanza di abitudine e di 'allenamento' nell'oralità in lingua spagnola è evidente in Fabiana nella difficoltà di traduzione e di non soppressione della madrelingua di *cioè, quindi*, che vengono proferite direttamente in italiano. Purtroppo, Ramón non la aiuta nell'attivazione corretta del termine apprendimento (va rilevato che si tratta di un termine chiave per future pedagogiste, ma che frequentemente crea problemi di calco o di attivazione corretta da parte delle studenti italiane, almeno nei dati a nostra disposizione), ma lo fa, invece, con l'attivazione di *mai/nunca*.

Tutti gli esempi successivi fanno riferimento a un incontro di correzione collettiva (con gli stessi partecipanti dell'esempio 1) che viene svolta in seguito alla revisione da parte della docente, su file in word, delle interazioni videoregistrate la settimana precedente. La situazione comunicativa che si crea è, pertanto, quella mostrata in questa immagine:

Immagine 1. *Esempio di situazione comunicativa dell'incontro online degli/delle studenti*



La docente è intervenuta con delle note in azzurro, esplicitando nel file che si tratta di appunti per lei, mentre, nel caso specifico, ha chiesto agli studenti di provare a correggere quanto avevano 'prodotto', dopo aver evidenziato alcuni elementi specifici. Le due lingue (spagnola e italiana) si alternano nel file, per permettere anche agli studenti spagnoli un apprendimento della lingua italiana.

Gli esempi sono stati selezionati sulla base della loro varietà per quanto riguarda l'aspetto linguistico trattato; nello specifico toccano sia aspetti ortografici, grammaticali, lessicali e terminologici.

Esempio 2

FABIANA: va a conseqhir*...

RAMÓN: conseguir, senza la ... come si dice hache, [etʃ]?

FABIANA: acca.

Fabiana sta scrivendo *consequir* in maniera errata; Ramón la corregge, ma non ha a disposizione la traduzione della lettera H in italiano. Dopo averla pronunciata in spagnolo,

ricorre anche all'inglese. Questo utilizzo dell'inglese come lingua veicolare, potenzialmente nota a tutti i partecipanti, è piuttosto frequente in questo studente.

Esempio 3

RAMÓN: soy de acuerdo* no, estoy de acuerdo

FABIANA: ah, sí, estoy da* acuerdo

RAMÓN: no, de acuerdo

FABIANA: ah, de acuerdo

Ramón: questo in italiano è sono d'accordo, no?

FABIANA: sí, porque ...

RAMÓN: con el apostrofe*, prima di vocale?

FABIANA: sí [e lo digita]

RAMÓN: questo ad esempio alla lingua inglesa to be, questa frase poi soy de acuerdo la traduzione* in spagnolo non è buona. In questa frase verbo estar e non verbo ser

FABIANA: mm, porque soy es para siempre, ¿no? Soy Fabiana pero estoy feliz hoy

Ramón: correcto, correcto.

Fabiana ha appena pronunciato “*soy de acuerdo*” e Ramón la corregge. Fabiana ripete, ma, questa volta, non pronuncia bene la preposizione de e Ramón provvede, nuovamente, a correggerla. Quindi, Ramón chiede conferma di come sia in italiano l'espressione e un chiarimento sull'uso dell'apostrofo (in un incontro successivo Fabiana spiegherà in maniera dettagliata ed efficace l'uso dell'apostrofo in italiano). Fabiana non si accontenta di riattivare *estoy de acuerdo* invece che *soy*, ma chiede anche se questo avviene perché “*soy es para siempre*”. Per farlo usa un esempio (*estoy feliz hoy*) che potrebbe aprire a infinita discussione e ricerca¹⁴, ma che Ramón rileva comunque come corretto e che consente, pertanto, di proseguire l'interazione. Sarà poi compito della docente rimandare alle fonti documentali autorevoli e adeguate da consultare, anche autonomamente, per provare a capire l'effettivo utilizzo di *ser/estar*, anche nel caso specifico dell'esempio.

Esempio 4

FABIANA: autístico. ¿Cómo se dice en español autístico? Autístico es como síndrome ...

RAMÓN: autista

FABIANA: no, autista es el driver [mima gesto di guida con le mani]. Autístico son*...

RAMÓN: no, no, autista es en español; el driver es taxista

FABIANA: ah sí? In italiano autista è chi guida

RAMÓN: en español autista es chi fa* el síndrome del autismo.

FABIANA: ah, non lo sapevo

CÉSAR: in Italia autista è chi prende la macchina? [macchina pronunciata piana da César]

FABIANA: sí, por ejemplo, yo también, se guido*, soy una autista [mima gesto] o el trabajo de guidare ... guidare come si dice?

CÉSAR: ho capito, ma come dice Ramón, in spagnolo è síndrome del espectro autista

FABIANA: sí, sí, sí, è curiosa questa cosa, no? [risatina].

¹⁴ Solo a mo' di esempio: https://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=37186.

Il termine ‘autistico’ è indubbiamente di interesse per le professioni dei partecipanti e, difatti, è presente nella descrizione del lavoro svolto da uno di loro in un precedente incontro. Difficilmente sarebbe un termine che ritroverebbero seguendo un libro di testo, un manuale o esercizi specifici per il livello A1 e A2. Il malinteso si crea dal fatto che, in spagnolo, il termine è *autista*. I meccanismi di interazione e mediazione in questo scambio sono molteplici e numerosi, ricoprendo diversi descrittori delle relative scale del QCER VC, anche sovrapposti e alternati (si veda § 5.): gestualità e mimica, esempi specifici, riformulazioni (taxista, chi guida, chi prende la macchina, ecc.), alternanza di turni di parola collaborativi dove, intervenendo in tre, si prova a ricostruire il significato, co-costruendo senso e facendo ricorso al plurilinguismo. Purtroppo, resta inevasa la richiesta di aiuto di Fabiana, la quale si rende conto di non conoscere una parola chiave per questa interazione, vale a dire, *guiñare*. La ‘scoperta’ del malinteso/potenziale falso amico viene accolta con una risata finale dall’apprendente di lingua spagnola.

Esempio 5

FABIANA: invece: folio...¿qué es folio?

[intervento di Ramón per orientare César su dove scrivere la correzione. Ramón usa *amarillo* e Fabiana riattiva: ah, *amarillo*, giallo]

FABIANA: folio in italiano es foglio, con la g, ¿cómo se dice en español? Pantalla ... no

RAMÓN: sí, está bien folio, hoja de papel.

CÉSAR: ¿lo dejo así? ¿Está bien escrito?

FABIANA: no, antes de la l una g [entrambe le lettere sono pronunciate in italiano e César ripete g con suono italiano]

[...]

FABIANA: pero, mira que la profesora escribe [riguardo a folio]: “lo fa vedere, ma non le dicono come si dice”. Entonces, ¿puedes César escribir cómo se dice ... papel ... mi son dimenticata ...

RAMÓN: hoja de papel

CÉSAR: sí, hoja de papel ... es que...es decir, yo no estoy acostumbrado a decir hoja de papel. O sea, yo uso folio directamente, hoja ... se tu in Ispagna dice*, vuoi prendere [pronuncia piana] un foglio? Voy a coger una hoja, la otra persona ha capito che sei* una hoja de papel

FABIANA: ok, no estoy entendido*. Non sto capendo.

RAMÓN: folio es lo mismo que hoja de papel, il luogo dove tu escribe*

FABIANA: ah, ok, ¿folio está bien?

[Ramón e César confermano]

FABIANA: ok, gracias.

I partecipanti ritornano sulla parola “foglio” che Fabiana aveva provato a chiedere come si dicesse in spagnolo, in un precedente incontro, mostrando anche un foglio di carta sullo schermo, ma senza aver ricevuto risposta. Fabiana prova a spiegare di che cosa si tratta, collabora per far scrivere a César la parola in italiano, attiva *pantalla*, per rendersi conto, immediatamente, che non è quello il possibile traduttore. Ramón suggerisce *hoja de papel*, ma César sembra non essere completamente d'accordo e motiva il perché, alternando lo spagnolo all'italiano. Fabiana palesa la sua incomprensione, prova a farlo in spagnolo, ma non ci riesce, ricorrendo quindi all'italiano per poi arrivare alla ‘soluzione’ e alla conferma di *hoja/folio*.

Esperienza n. 3

Durante le parti registrate degli incontri ogni componente del gruppo riferisce brevemente circa la visione e/o la lettura di materiali aventi come oggetto la mediazione comunitaria tra pari e la pragmatica interculturale che erano stati assegnati dalla docente al gruppo specifico al fine di predisporre un prodotto ed esporlo, in plenaria, in un successivo incontro (si veda Morelli, i.c.s.).

Esempio 1, Novembre 2021: 6 persone, tutte madrelingua italiane, telecamere accese.

ENRICA: gracias, Francesca, estoy de acuerdo contigo porque cuando hablamos de aprendizaje* cooperativo, colaborativo, hablamos también un poco de mediación, porque todos somos mediadores, también aquí somos una comunidad [sorrisi]; muchas veces cuando hablamos de comunidades nos referimos a una cultura, a las raíces de las culturas, y a los conflictos. Y los conflictos están en todas las comunidades, pero es un objetivo pensar al conflicto como algo positivo y no negativo, algo para mejorar juntos; por eso la mediación es una metodología casi didáctica porque es algo que puede ayudar también el aprendizaje* colaborativo.

Nell'esperienza 3, la mediazione diventa una tematica centrale anche a livello contenutistico e, ai sette gruppi che si sono formati, la docente consegna materiali audio, video e testuali su questo tema, da lavorare autonomamente. Tali materiali, insieme alla rielaborazione del gruppo e alle esperienze o interessi delle singole partecipanti, costituiscono l'ossatura sulla quale i gruppi costruiscono l'artefatto' (Piccardo, 2021) da produrre e da esporre in plenaria alla scadenza pattuita.

L'estratto precedente mostra la riflessione di Enrica, studente madrelingua italiana con un livello di spagnolo pari al B1 circa e che partecipa, ormai da un anno, al team del progetto Erasmus+ Cooperatively Transmediate aCT¹⁵. Si tratta, pertanto, di un soggetto 'esperto', sia per quanto riguarda le tematiche trattate, a cui ha dedicato anche il suo lavoro di tesi triennale, sia per quanto concerne il livello di spagnolo all'interno del gruppo. La sua riflessione mette in luce elementi autoriflessivi ("*también aquí somos una comunidad*") e contribuisce al gruppo anche con aspetti legati alla teoria del conflitto e alla mediazione intesa come metodologia didattica che rivelano un'elaborazione matura e piuttosto approfondita che si riallaccia anche al quadro teorico esposto in § 2. e alle potenzialità che descriveremo in § 5.

Esempio 2, Novembre 2021, 5 persone, tutte madrelingua italiane, telecamere accese.

ELVIRA: [...] estamos haciendo este trabajo de equipo donde cada uno puede ayudar a los otros.

[...]

ALESSIA: leyendo el último papel entregado, tuvo* la sensación que estamos haciendo las cosas que estamos leyendo [segnali di assenso non verbali da parte di tutte/i], y... no sé, me da una sensación...me extraña mucho [sorride], porque es como si estamos* ya practicando lo que todavía estamos estudiando. Pues sí, en la clase, efectivamente, creo que se pueden hacer [interruzione per un rumore] trabajos

¹⁵ Si veda la nota 4 e, in particolare, come esempio di autonomia e di creazione di materiali da parte della componente studentesca, il video introduttivo al corso di mediazione comunitaria tra pari, Intellectual Output 2 (<https://ipb-mediacion.herokuapp.com/>) del progetto: <https://www.youtube.com/watch?v=x9cTaLK0UMQ>.

que se pueden utilizar concretamente en situaciones externas, en la calle, entre la gente que está fuera del trabajo didáctico.

CAROLA: una domanda: si potrebbe anche dire: trabajo de la educación?

[...]

ALESSIA: no sé si hay fórmulas específicas, pero yo, yo utilizaría trabajo educativo, más que trabajo de la educación porque me suena más duro, trabajo de la educación [lo ripete in modo 'pesante'], creo que es como en italiano, casi una música, trabajo educativo me parece mejor, pero la palabra a la profe [sorride], la palabra final. Pero esa es la expresión que me gustó más: leer y realizar que lo que estoy haciendo es lo que estoy leyendo, en el mismo momento.

BARBARA: para mí es lo mismo. Yo creo que la profesora [incerta, le altre le confermano profesora] pone en práctica con nosotros lo que estamos estudiando. Me parecía que ella es* a nuestro nivel, siento que tra noi y la profesora hay una relación diferente en relación con otras materias...

Leggere di e sulla mediazione e avere l'impressione di 'fare mediazione': Elvira, Alessia e Barbara in questo scambio mostrano un atteggiamento di assunzione di consapevolezza, autoriflessivo, con la sensazione, strana, inattesa, ma forse gradita dall'ambiente che pare aleggiare nel video, che sia possibile un lavoro di gruppo che porti a sperimentare la mediazione, seppur a distanza e anche se svolto, a tratti, individualmente. Il sostegno reciproco, l'orizzontalità, la possibilità di applicare 'là fuori' quanto studiato e appreso sono tutti elementi che emergono dall'estratto. Carola interviene in italiano con una domanda e Alessia (il soggetto più esperto del gruppo, con un livello di spagnolo pari al B1 circa) le risponde con tatto, ma in maniera efficace, con strategie che si avvicinano ai livelli C1 e C2 previsti dai descrittori della mediazione. D'altro canto, pur alternando o mischiando le due lingue affini (spagnolo e italiano), anche le partecipanti con un livello di lingua spagnola molto basso (A1) riescono comunque a collaborare nell'interazione *online*, ponendo domande ed esprimendo il proprio punto di vista, mettendolo a confronto con quello delle altre.

In generale, tutti gli estratti precedenti possono aiutare a esemplificare come la cooperazione avvenga sia attraverso una mediazione di tipo relazionale, stabilendo, creando e rispettando le condizioni necessarie per lavorare in maniera efficace, sia con l'interazione *online*, contribuendo alla progressione del 'compito', mantenendo l'attenzione sullo stesso, pur alternando scambi di tipo interpersonale di 'vicinanza nella distanza' del mezzo utilizzato.

5. DISCUSSIONE E PER NON CONCLUDERE

La nostra discussione generale e le riflessioni conclusive iniziano con una nota metodologica. Selezionare estratti dalla messe di dati a nostra disposizione, trascriverli *verbatim*, estrapolarli dal loro tessuto discorsivo, permettere a chi leggerà questo contributo di accedervi senza la visione e l'ascolto delle registrazioni, ma indubbiamente non rende giustizia alla ricchezza delle interazioni e delle mediazioni avvenute in quegli incontri. D'altra parte, questo può essere anche un contesto complesso per le studenti che si riuniscono in gruppo. Infatti:

The "fragmented ecologies" (Mondada, 2016) that are typical of video-mediated interactions imply a greater reliance on the verbal and linguistic code to make explicit all those meanings that would be expressed non-verbally

(body language, proxemics, space management...) in on-site interactions. Mediation in on-line settings, then, presumes a greater effort in verbalizing affects, stances, and affiliations, something that could be difficult for neophytes, especially during meetings to whom only some time can be allotted (Bracco *et al.*, 2022: 8).

Lo spaccato proposto negli estratti precedenti non può che rimandarci alla necessità di non perdere di vista che la comunicazione reale e lo studio della stessa richiedono sempre una visione e un'integrazione olistica dei diversi elementi di studio. Negli utilizzatori e apprendenti di una lingua straniera, queste competenze, così come i repertori linguistici personali, sono strettamente correlati e sempre presenti. Come sottolinea il QCER VC (2020: 103):

In particolare, la mediazione interlinguistica e intermodale implica inevitabilmente una competenza sociale e culturale oltre che una competenza plurilingue. Non è dunque possibile, nella pratica, separare completamente un tipo di mediazione da un altro. Adattando i descrittori al loro contesto, gli utilizzatori possono di conseguenza sentirsi liberi di riordinare e associare le categorie in funzione dei loro obiettivi.

Lo stesso QCER VC, secondo North, va inteso come: «a heuristic and reference work, neither an answer to all problems nor a standard to be applied» (2021: s.p.).

Il secondo elemento che pare emergere da tutti gli estratti presentati è l'evidenza di attività di facilitazione dell'interazione collaborativa tra pari e di (auto)gestione delle interazioni, così come riunite nelle scale sulla mediazione relazionale *Stabilire le condizioni* del QCER VC (2020: 118). Tuttavia, se il QCER VC (2020: 118) afferma che queste scale «sono incentrate sul costruire e mantenere interazioni positive e non hanno direttamente a che fare con l'accesso a un nuovo sapere e a dei concetti», i dati mostrano che, in queste attività di facilitazione, collaborazione, conduzione e gestione, avviene anche una funzione di facilitazione di nuovi saperi, sia per i soggetti più esperti del gruppo sia per quelli con minor conoscenza della lingua spagnola. Questo perché è proprio il gruppo, con il contributo dei singoli, ma con la volontà di progressione della discussione e della riflessione continua, a favorire la co-costruzione di un tessuto discorsivo dinamico dove l'attività linguistica è qualcosa che tutte le componenti del gruppo realizzano, ma, soprattutto, compiono insieme, in maniera dialogica e interdipendente. Una costruzione collettiva di senso che può favorire l'acquisizione di conoscenze, capacità e atteggiamenti se i partecipanti sono immersi in una dinamica educativa interattiva, costruttiva e riflessiva.

In terzo luogo, ci pare che le esperienze e i dati raccolti consentano di sostenere che la mediazione, all'interno delle discussioni dei gruppi, è sia una materia da studiare e intorno alla quale realizzare un 'prodotto' finale, sia una guida e un orizzonte metodologico, quando le partecipanti discutono, anche del significato e della concezione di mediazione, cercando di riflettere sul senso della loro esperienza e sforzandosi di farlo in una lingua straniera. Da queste mosse conversazionali emerge un'altra prospettiva: la mediazione intesa «as a practice, a strategy for teaching and learning that is based on the exploration of personal meanings and on group debate to negotiate common (although not necessarily identical) meanings» (Bracco *et al.*, 2022: 16). Pari-dispari, perché sempre unici nelle loro conoscenze, capacità, vissuti ed esperienze, ma che agiscono come attori sociali per creare spazi di espressione. La sfida è di facilitare e accompagnare senza opprimere, educando più che addestrando, consapevoli che «non vi è intelligibilità che non sia comunicazione e intercomunicazione, e che non si fondi sulla dialogicità» (Freire, 1996 [2014]: 36).

Una dialogicità mediata, da diverse lingue, da idiosincrasie e stati d'animo, da prove ed errori, dal mezzo utilizzato, dove, anche se l'obiettivo è un prodotto, il processo resta l'elemento essenziale. L'impegno individuale e il sostegno reciproco, la promozione di interazioni positive e significative tra le partecipanti, anche con l'emersione di conflitti, ma il governo costruttivo degli stessi, pongono la mediazione e il processo educativo di insegnamento-apprendimento su due piani interconnessi dove la mediazione, da una parte, è una meta, una tematica, una disciplina, ma anche una metodologia trasversale e interdisciplinare applicabile a diversi insegnamenti che trattano differenti materie.

Un quarto elemento che viene alla luce dagli esempi proposti è quello della multimodalità e natura poliedrica della gestione e commistione di diverse fonti e strumenti informativi negli incontri *online*. Oralità e scrittura (semplificata, attraverso la *chat*, utilizzando la funzione dello schermo condiviso) che si intrecciano, in una molteplicità di repertori linguistici (non solo di lingue diverse, ma anche di stili, di risorse, di strategie e di atteggiamenti), proprio perché:

Online communication is also inevitably plurilingual and pluricultural, and is subject not only to code switching between languages, but code meshing between multiple languages, and the development of non-linguistic iconic and audio-visual codes and conventions. This calls for an extended plurilingual repertoire encompassing mixed orthographies and paralinguistic use of symbols (such as emojis), and creates a multiplicity of scenarios in which communication must be mediated carefully with strategies to repair misunderstandings, add redundancy where visual paralinguistics are lacking, and negotiate the impact of more fluid register choices (Goodier, Piccardo, 2020: 13-14).

Siamo ben lontani dall'epoca in cui si demonizzava la traduzione come metodo di apprendimento di una lingua straniera e si ricorreva all'esposizione esclusivamente monolingue del 'codice' oggetto di apprendimento in quel determinato momento e situazione comunicativa. Inevitabilmente, i processi di intenzionalità, pianificazione, autoregolazione e riflessione si susseguono in un apprendente/apprendista che ha a disposizione numerosi repertori individuali e che, pertanto, opera continuamente un'attivazione, selezione o soppressione di tali repertori (Piccardo, 2021: s.p.).

Un quinto aspetto, che avevamo già rilevato in dati analoghi analizzati precedentemente (Morelli, 2022) è che, nell'alternarsi dei turni, delle richieste e delle mosse conversazionali più o meno cooperative degli incontri dei nostri gruppi, diventa davvero difficile incasellare un contributo in un livello di un descrittore delle scale della mediazione del QCER VC piuttosto che in un altro. Non solo, anche gli stessi descrittori si sovrappongono in un breve scambio e alternanza di turni. Questo pare inevitabile, visto che anche uno dei maggiori esperti del QCER e del QCER VC ci ricorda che «the Companion Volume is an aspirational document intended to inspire, not a recipe to implement off-the-peg» (North, 2020: 555).

Quello che possiamo evidenziare dai nostri dati è che, tra due lingue affini, anche i soggetti con un livello di competenza linguistica molto basso riescano a realizzare attività riconducibili ai livelli B1 e B2 dei descrittori delle scale riguardanti il *Cooperare* del QCER VC, sia per l'interazione *online* sia per la mediazione. Per esempio, gli estratti mostrano che alcuni soggetti con risorse linguistiche di livello A1 e A2 in lingua spagnola sono in grado di ripetere ciò che ha detto un interlocutore per confermare di aver capito, usando un repertorio di lingua e strategie per contribuire a sostenere la conversazione e la discussione, mostrando comprensione e formulando enunciati che consentono di far progredire la discussione. Anche per quanto concerne la scala *Collaborare in un gruppo* della

mediazione a livello concettuale, i dati rendono evidente la capacità, da parte di alcuni soggetti con livello A1 di lingua spagnola, di adattare il modo in cui formulano le domande e intervengono nell'interazione di gruppo, di agire come coordinatori, organizzando il lavoro, riassumendo quanto letto/visto in precedenza, annotando le idee e mettendo a confronto le opinioni degli altri interlocutori. Questo non avviene soltanto tra i soggetti 'esperti' che assumono, seppur informalmente, il ruolo di conduzione del gruppo, ma tra quasi tutte le partecipanti nei dati a nostra disposizione.

Tuttavia, questo pone un ulteriore aspetto di riflessione che lasciamo aperto: che cosa valutiamo, come, quando, con quali strumenti e chi valuta? Seguendo con coerenza la metodologia di mediazione comunitaria tra pari non può essere sicuramente una prova sommativa finale e individuale a determinare l'esito dell'intero processo-(per)corso. Detto questo, non siamo ancora soddisfatti di nessun strumento, rubrica e modalità che abbiamo provato ad applicare in questi tre anni di sperimentazione (per motivi di spazio non possiamo ripercorrerle in questa sede e per una breve sintesi riflessiva rimandiamo a Morelli, 2022). Intuiamo che le attività di auto-valutazione e di auto-riflessione (Coste, Cavalli, 2019) possono essere le più pertinenti per gli obiettivi formativi dichiarati dall'insegnamento, ma resta ancora il problema della marginalità della nostra materia nel corso di studio delle apprendenti, della breve durata del percorso (nove settimane) e della parte propedeutica necessaria ad applicare modalità autovalutative e valutative tra pari in coerenza con gli altri insegnamenti del corso di studio. Naturalmente, le comunità di pratiche e le sperimentazioni di innovazione didattica all'interno dei nostri atenei potrebbero essere un terreno fertile per mettere a punto strumenti valutativi efficaci.

Sarebbero ancora molti gli spunti di riflessione e gli elementi che aprirebbero a ulteriori discussioni, ma ci pare il momento di chiudere, senza concludere, ricordando quanto ci spingeva a fare Freire, in un paragrafo intitolato "Insegnare esige capacità critica":

La curiosità come inquietudine che spinge a indagare, come inclinazione a portare alla luce qualcosa, come domanda trasformata o meno in parole, come ricerca di chiarimento, come segnale di attenzione che mette in guardia, è parte integrante del fenomeno vitale. Non vi sarebbe creatività senza la curiosità che ci spinge e ci rende pazientemente impazienti di fronte a un mondo di cui non siamo stati artefici, ma al quale ci è permesso di aggiungere qualcosa di noi (Freire, 1996 [2014]: 31).

Auspichiamo che questa curiosità, che porta a mediazioni continue, con noi stessi, con gli altri e con responsabilità, alimenti la spirale di ogni processo di apprendimento, in cui tutti noi siamo parte attiva.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bailini S. (2020), *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*, Mimesis, Sesto San Giovanni-Milano.
- Benassi E. (2022), "La mediazione come strumento educativo: focus groups ed esperienze in tempo di Didattica a Distanza", in Ferreira A., Frías Ojinaga G., Salazar E., Morelli M., Vecchi, S. (a cura di) *Voci e silenzi della mediazione in tempi difficili. Esperienze e vissuti. Voces y silencios de la mediación en tiempos difíciles. Experiencias y vivencias*. Editrice Zona, Genova, pp. 96-122.

- Barron B., Darling-Hammond L. (2008), *Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Boud D. (2001), "Using Journal Writing to Enhance Reflective Practice", in *New Directions for Adult and Continuing Education*. 90, pp. 9-18.
- Boud D., Cohen R, Sampson J. (a cura di) (1999), "Peer Learning in Higher Education", in *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), pp. 413- 426.
- Bracco F., Gattiglia N., Greggio G., Morelli M. (2022), "Learning by mediating. Reflexive mediation in action", in *Techno Review International Technology, Science and Society Review / Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad, Monográfico Desarrollos e innovaciones en la sociedad de la edu-información*, pp. 1-21:
<https://journals.eagora.org/revTECHNO/article/view/3809>.
- Ceruti M. (2018), *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Chi M.T.H. (2009), "Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities", in *Topics in Cognitive Science*, 1, pp. 73-105.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Coste D., Cavalli M. (2015), *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Consiglio d'Europa, Strasbourg. Trad. it di S. Scaramella, *Educazione, mobilità, alterità. Le funzioni di mediazione della scuola*, in *Italiano LinguaDue*, 2019, 11, 2:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11877>.
- De Luise D., Morelli M. (2007), "Cultura della mediazione e lavoro nel sociale", in Chessa F., Morelli M. (a cura di), *Cultura e tecniche della mediazione*, Cucc, Cagliari, pp. 33-38.
- De Luise D., Morelli M. (2016), "Mediazione comunitaria a Genova: un cammino aperto", in De Luise D., Morelli M. (a cura di), *Longitudini e latitudini: esperienze di mediazione*, Zona Editrice, Genova, pp. 148-164.
- De Luise D., Morelli M. (2019), "Per continuare a sorridere", in Bergamaschi M., De Luise D., Santi J. P. (a cura di), *Lavoro sociale, cultura e partecipazione: l'esperienza di San Marcellino*, FrancoAngeli, Milano, pp. 83-105.
- Freire, P. (1996 [2014]), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Galimberti, U. (2005 [2019]), *La casa di Psiche. Dalla psicanalisi alla pratica filosofica*, Feltrinelli, Milano.
- Gattiglia N., Morelli M. (2022), *Le sfide della comunicazione multilinguistica in ambito sanitario. Curare e riflettere tra lingue, culture e mediazioni*, Genoa University Press, Genova:
https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Comunicazione_multilinguistica_in_ambito_sanitario_ebook.pdf.
- Gibbs G. (1988), *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*, Further Education Unit, Oxford Polytechnic, Oxford.
- Giménez C. (2019), *Teoría y práctica de la mediación intercultural*, Reus, Madrid.
- Goodier T., Piccardo E. (2020), "Capturing The Multi-Modality Of Remote Communication – The New CEFR Online Interaction Scales", in Benedetti F., Cinganotto L., Langé G. (a cura di), *L'interazione online nel Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Un progetto pilota italiano*, Indire, pp. 11-23:
<https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Volume-Companion-07.07.pdf>.

- Intellectual Output 1 IO1 *Mediation Needs' Research Study*, Progetto Cooperatively Transmediate aCT (2020): <https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2021-10/IO1%20def.pdf>.
- Intellectual Output 4 IO4 *Handbook of the Project*, Progetto Cooperatively Transmediate aCT (2021):
https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2022-03/aCT%20IO4%20Handbook-Manual_0.pdf.
- Johnson D.W., Johnson R. T. (1999), "Making cooperative learning work", in *Theory into practice*, 38, 2, pp. 67-73.
- Mondada L. (2016), "Challenges of multimodality: language and the body in social interaction", in *Journal of Sociolinguistics*, 20, 3, pp. 336-366.
- Morelli M. (2022), "Accorciando le distanze e contrastando la solitudine: interazioni e mediazioni nell'aula virtuale di spagnolo lingua straniera" in Ferreira A., Frías Ojinaga G., Salazar E., Morelli M., Vecchi S. (a cura di), *Voci e silenzi della mediazione in tempi difficili. Esperienze e vissuti. Voces y silencios de la mediación en tiempos difíciles. Experiencias y vivencias*, Editrice Zona, Genova, pp. 123-154.
- Morelli M. (i.c.s.), "Español Lengua Extranjera: experiencias de aprendizaje cooperativo entre futuras pedagogas", in un volume Homenaje a Félix San Vicente.
- North B (2020), "The CEFR renewed: inspiring the future of language education", in Barsi M., Jardin A. (a cura di), *Atti del convegno Verso nuove frontiere della comunicazione: l'interazione on line e la mediazione. Riflessioni sul Companion Volume del QCER e il progetto Erasmus DELCYME*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 549-560:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13945/13087>.
- North B. (2021), "Il QCER e il Companion Volume in relazione all'approccio azionale", conferenza al convegno telematico *La didattica delle lingue e il Companion Volume. Il testo, i descrittori, gli ambienti digitali telematici, le pratiche e le esperienze*, organizzato dall'Università degli Studi di Milano, Centro Linguistico d'Ateneo SLAM, 16-17 novembre 2021.
- Piccardo E. (2021), "Le attività di mediazione in relazione alla dimensione plurilingue e pluriculturale", conferenza al convegno telematico *La didattica delle lingue e il Companion Volume. Il testo, i descrittori, gli ambienti digitali telematici, le pratiche e le esperienze*, organizzato dall'Università degli Studi di Milano, Centro Linguistico d'Ateneo SLAM, 16-17 novembre 2021.
- Remotti F. (2019), *Somiglianze. Una via per la convivenza*, Laterza, Roma.
- Strom P.S., Strom R.D. (2011), "Teamwork skills assessment for cooperative learning", in *Educational Research and Evaluation*, 17:4, pp. 233-251.
- Torrego J.C., Negro A. (a cura di) (2014), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*, Alianza, Madrid.
- Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari-Roma.