

L'USO DEL *TASK SUPPORTED TEACHING AND LEARNING* IN DIDATTICA A DISTANZA. LO STUDIO DI UN CASO NEL PROGETTO “ITALIANO L2 A SCUOLA”

*Claudia Canuto e Ilaria Ciavattini*¹

1. INTRODUZIONE

Il progetto “Italiano L2 a scuola”, nato dalla collaborazione tra i Servizi Educativi del Comune di Torino e il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università della stessa città, si occupa di sostenere l’integrazione linguistica degli studenti Neo Arrivati in Italia (NAI), inseriti nelle scuole primarie e secondarie di primo grado della città di Torino. Ogni anno un gruppo di studenti universitari conduce laboratori di italiano L2 nelle scuole della città per potenziare l’uso dell’italiano per scopi comunicativi reali, al fine di aiutare gli studenti NAI a integrarsi nella comunità scolastica. Nell’anno scolastico 2020/21 il progetto “Italiano L2 a scuola”, all’ottava edizione dall’inizio della collaborazione tra il Comune di Torino e l’Ateneo torinese, si è confrontato con la pandemia Covid-19 e ha dovuto rivedere e implementare i propri laboratori. Le autrici intendono qui riportare l’analisi di un laboratorio di italiano L2 erogato a distanza da parte di una neo-docente partecipante al progetto, con l’obiettivo di fornire alcuni spunti di riflessione per orientare le scelte glottodidattiche nei contesti di apprendimento di una lingua seconda. Anzitutto si esplicherà brevemente l’entità del Progetto “Italiano L2 a scuola” (§ 2), definendone il contesto, gli alunni a cui è rivolto il bando e il ruolo dei neo-docenti universitari; quindi si tratterà della cornice pedagogica, incentrata sul *PBL (Project-Based Learning)*, e dell’approccio didattico del progetto, che si fonda sul *TSTL (Task Supported Language and Learning)* (§ 3 e § 4). Successivamente (§ 5) si passerà alla descrizione di come le *TIC (tecnologie dell’informazione e della comunicazione)* abbiano potuto fornire un valido aiuto nell’erogare il laboratorio a distanza, stante la situazione pandemica, che ha richiesto un cambio di prospettiva utile ad adeguare un approccio fino a quel momento esperito solo in presenza, integrandolo e rivedendolo attraverso i media a disposizione della neo-docente. Dopo la parte introduttiva, le autrici esamineranno il caso di studio (§ 6) in cui la neo-docente ha proposto un laboratorio *focused task* il cui obiettivo finale è stato la creazione di un video di classe dal titolo “Guide per un giorno”. Nello specifico sarà approfondito il *task* “La maledizione del faraone” (§ 6.2 e ssg.), analizzandone la struttura proposta nella *VLC (virtual learning classroom)* dalla neo-docente. Nel § 7 saranno proposte delle considerazioni conclusive con lo scopo di rilevare i punti di forza dell’esperienza analizzata: la componente delle TIC che ha permesso di continuare l’alfabetizzazione a distanza e l’uso della metodologia TSTL che si è rivelata proficua all’interno della classe virtuale. Saranno esposte anche le criticità relative all’accesso alle TIC, non sempre possibile, e al necessario adattamento della metodologia operato dalla neo-docente di

¹ Università degli Studi di Torino, coordinatrici didattiche del progetto “Italiano L2 a scuola”. Si ringrazia Paolo Della Putta, referente scientifico del progetto, per l’attenta supervisione di questo contributo; errori e mancanze sono di responsabilità delle autrici.

fronte alle necessità del gruppo classe. Le osservazioni del presente contributo nascono a partire dall'analisi dei "diari di bordo" dei neo-docenti, *report* compilati a cadenza settimanale in cui vengono annotate le scelte didattiche, le reazioni degli apprendenti, ma anche gli aspetti emotivi e le problematiche riscontrate dai neo-docenti. Questa analisi ha permesso di mettere in luce le dinamiche principali del percorso di formazione di una neo-docente coinvolta in un laboratorio di italiano L2 in DAD.

2. IL CONTESTO: IL PROGETTO ITALIANO L2 A SCUOLA

L'esperienza presa in esame nasce all'interno del progetto "Italiano L2 a scuola", il cui obiettivo principale risiede nel fornire un "pronto soccorso linguistico" agli alunni stranieri neo-arrivati in Italia nelle scuole torinesi, grazie a dei laboratori tenuti da studenti universitari a cui è garantita una borsa di studio, che hanno l'opportunità di integrare il proprio percorso formativo con un'esperienza glottodidattica sul campo.

I percorsi glottodidattici sono rivolti ad alunni NAI che frequentano le classi quarte e quinte della scuola primaria e i tre anni della scuola secondaria di primo grado e hanno come fine il potenziamento delle abilità comunicative degli alunni, così da facilitare il loro inserimento nel nuovo contesto di arrivo e la loro partecipazione alla vita scolastica e comunitaria (Sordella, Franceschini, 2020). Secondo l'ultimo rapporto MIUR (a.s. 2019/2020), i NAI costituiscono il 10,3% della popolazione totale del sistema scolastico italiano; il 34,6% è costituito da allievi non nati in Italia e il 5% di costoro (all'incirca 45.000 unità) è stato inserito nel sistema scolastico senza aver potuto sviluppare competenze di italiano sufficienti ad una integrazione efficace nel tessuto italiano. Il Progetto "Italiano L2 a scuola" si rivolge a questi ultimi alunni, i più marginalizzati del sistema educativo, attraverso un'offerta laboratoriale in cui si dà loro l'opportunità non solo di "fare lingua" ma anche di raccontare di sé e della propria cultura, nell'intento inclusivo di sentirsi parte della comunità e di mettere in condivisione le proprie esperienze e abilità. Gli stessi *Orientamenti Interculturali* del 2022 ribadiscono la condizione di criticità degli studenti NAI, fra cui troviamo le difficoltà di inserimento immediato nella classe e il mancato riconoscimento delle conoscenze e competenze pregresse, ed evidenziano la necessità di sperimentare pratiche per migliorarne l'accoglienza (MIUR, 2022). La migrazione comporta infatti una fase di *regressione* (Favaro, 2016): il neo arrivato non solo non può esprimere stati d'animo e bisogni perché non ha accesso alla lingua del Paese di arrivo, ma spesso non è riconosciuto nei suoi saperi e saper fare appresi in precedenza, finendo per essere relegato in una condizione di *infans* (lett.: colui che non parla), di incapacità e inadeguatezza rispetto allo spazio sociale in cui si inserisce. Al centro del progetto risiede dunque sia l'obiettivo dell'apprendimento linguistico-comunicativo, sia l'obiettivo di esaltare le conoscenze e le competenze da loro acquisite in precedenza, affinché i neo-docenti possano aiutare gli scolari nella socializzazione e nell'integrazione scolastica (Della Putta, Sordella, 2022).

Per quel che concerne la strutturazione dei laboratori, solitamente il corpo docenti segnala al proprio referente scolastico per l'inclusione gli alunni bisognosi e quest'ultimo propone all'Ufficio Inclusione Scolastica del Comune di Torino la lista dei nominativi, corredata da data di arrivo in Italia, madrelingua parlata e cenni della storia familiare del singolo alunno. I referenti del Comune, in accordo con le coordinatrici didattiche dell'Università, propongono dunque una suddivisione di gruppi classe il più possibile omogenea e la sottopongono nuovamente al referente scolastico per l'approvazione da parte del corpo docenti. Ne risultano così dei gruppi composti da massimo 7-8 studenti provenienti da differenti classi curriculari, che durante il percorso didattico escono dalle

proprie classi per seguire il laboratorio di italiano L2. Il criterio si fonda infatti sull'urgenza da parte degli alunni di partecipare all'alfabetizzazione rispetto al seguire le lezioni delle altre materie curricolari, pur mantenendo un'attenzione ad evitare che possano perdere lezioni di materie che si fondano sulla socializzazione (ad esempio educazione motoria) o su abilità non strettamente linguistiche (ad esempio matematica, musica, educazione all'immagine).

Il secondo obiettivo del progetto "Italiano L2 a scuola" è di fornire agli studenti universitari, potenziali futuri docenti di lingua seconda, le risorse formative utili per mettere in pratica quanto appreso nei corsi di glottodidattica offerti dal dipartimento di Studi Umanistici dall'ateneo torinese, rispondendo al contempo ai bisogni educativi delle scuole cittadine per il primo inserimento in classe dei NAI. L'approccio alla formazione dei neo-docenti scelto dal progetto è di tipo riflessivo e si pone l'intento di sviluppare una competenza pedagogica critica, flessibile e autoanalitica che permetta loro di adattare le proprie prassi ai diversi contesti pedagogici che incontreranno (Colombo, Varani, 2008; Richards, 2008; Borg, 2018). I neo-docenti sono posti nella condizione di sperimentare creativamente le proprie scelte glottodidattiche, passandole al vaglio grazie al sostegno delle coordinatrici didattiche, che nel corso del progetto supervisionano i laboratori e propongono una serie di incontri formativi corali, utili a mettere in condivisione quanto esperito durante i laboratori da parte dei neo-docenti, ai quali si chiede di interagire fattivamente con i propri colleghi nella costruzione di attività *task based* utili alle progettazioni dei laboratori stessi.

Per sviluppare il percorso riflessivo dei neo-docenti, sono presenti diversi strumenti di verifica e condivisione: è stato predisposto un Google Drive in cui sono raccolti i materiali prodotti dai neo-docenti e in cui questi possono aggiornare i "diari di bordo" dei propri laboratori e la progettazione da rivedere in itinere. I diari di bordo sono dei *report* esperienziali che i docenti compilano a cadenza settimanale, in cui riportano le prassi didattiche messe in atto e descrivono inoltre gli aspetti emotivi e cognitivi esperiti da loro e dagli alunni stessi (Della Putta, Sordella, 2022b). L'intento è duplice: i neo-docenti possono prendere spunto dal lavoro svolto dai colleghi negli anni precedenti e al tempo stesso possono contribuire inserendo i materiali da loro prodotti all'interno di una comunità di lavoro che il progetto si prefigge di creare nel corso del tempo. Le coordinatrici monitorano l'andamento dei laboratori attraverso i diari e i ricevimenti settimanali, nei quali ridiscutono insieme ai neo-docenti le lezioni proposte, affrontano le criticità emerse e valutano quale progettazione pensare sul lungo periodo. Il ruolo delle coordinatrici è dunque simile al ruolo dei neo-docenti nei confronti degli studenti NAI: attraverso il confronto e la negoziazione, i neo-docenti vengono guidati a riflettere sulla propria proposta, in una sorta di *mise en abyme* di pratica glottodidattica che parte induttivamente dal basso (i neo-docenti che erogano le lezioni in aula ai NAI) all'alto (le coordinatrici che accolgono i neo-docenti nei ricevimenti settimanali).

3. LA CORNICE PEDAGOGICA: PROJECT-BASED LEARNING

La cornice pedagogica a cui fa riferimento il progetto "Italiano L2 a Scuola" è quella del *Project-based Learning* (PBL). Tale approccio intende promuovere un apprendimento attivo, che porti alla soluzione di problemi e alla discussione su temi che rispondano alle esigenze e agli interessi degli apprendenti e del contesto sociale in cui sono immersi (Quartapelle, 2009). Lo spazio in cui si svolge la Didattica per Progetti è quello laboratoriale: gli studenti possono apprendere sia a livello di gruppo sia a livello individuale

e possono condividere creatività, abilità e interessi (Franceschini, Sordella, 2020). Il percorso laboratoriale si fonda dunque sulla strutturazione di un progetto finale che non è "imposto" dal docente, ma pensato e negoziato tra e con gli alunni stessi, come parte integrante dell'apprendimento linguistico (Della Putta, Sordella, 2022). Sordella e Della Putta (2022: 34-35) individuano cinque fasi in cui il PBL si sviluppa:

- la prima fase prevede la formulazione di una domanda-guida che gli studenti considerano utile;
- la seconda fase è di esplorazione: si cercano informazioni riguardo i temi della domanda-guida;
- la terza fase è di verifica e analisi: si condividono le informazioni raccolte e ci si confronta per attivare una rielaborazione dei contenuti;
- la quarta fase è di costruzione del prodotto finale;
- la quinta fase riguarda il ruolo di sostegno del docente e attraversa trasversalmente le altre fasi: l'insegnante sostiene gli studenti nelle diverse attività.

Il prodotto finale, costruito nella quarta fase, può essere sia un oggetto concreto, come ad esempio un libro di racconti, sia qualcosa di immateriale, come una presentazione. Il prodotto può inoltre essere messo a disposizione delle persone che non abbiano partecipato alla sua realizzazione: nel caso del progetto Italiano L2 a Scuola, ad esempio, gli studenti solitamente presentano il prodotto ad alcuni compagni di scuola o insegnanti curricolari. Questa pratica permette di condividere il progetto laboratoriale con la comunità scolastica.

4. LA METODOLOGIA DEL *TASK SUPPORTED LANGUAGE TEACHING*

In ambito glottodidattico il PBL può attuarsi nella metodologia del *Task Based Language Teaching and Learning* (Balboni, 2008; Chini, Bosisio, 2014; Long, 1985). Questa metodologia, che rientra nell'approccio comunicativo, prevede che l'insegnante coinvolga gli studenti nello svolgimento di compiti di realtà (*task*) al fine di raggiungere un obiettivo extralinguistico (Ferrari, Nuzzo, 2011; Grassi, Nuzzo, 2006).

I *task* sono attività comunicative che permettono di sperimentare la L2 in un contesto autentico e che consentono di subordinare l'analisi della lingua al suo uso effettivo (Della Putta, Sordella, 2022). Le caratteristiche di queste attività permettono di rispondere, almeno in parte, ai bisogni linguistici dei giovani studenti neo-arrivati, i quali, a causa di un inserimento non graduale nel sistema scolastico italiano, si trovano a dover affrontare contemporaneamente sia nuove modalità didattiche rispetto al Paese di origine, sia diverse varietà linguistiche, ovvero «l'italiano dei loro coetanei, l'italiano parlato dagli insegnanti e dagli adulti, l'italiano settoriale delle diverse materie di studio» (Della Putta, 2020: 13).

La dimensione laboratoriale permette di accogliere i *complessi* e *immediati* bisogni degli studenti NAI (Della Putta, 2020) in quanto i discenti vengono coinvolti attivamente, sia a livello individuale che di gruppo, nell'affrontare situazioni in cui si agisce con la lingua per risolvere un compito e per scoprire i meccanismi della L2 (Andorno, Sordella, 2017). Fra gli obiettivi dei conduttori dei laboratori dovrebbe inoltre esserci la volontà di spingere i discenti a "*divertirsi*" con l'italiano sperimentando attività che permettano di usare la lingua come «strumento di lavoro e non, solo, oggetto di studio» (Della Putta, Sordella, 2022: 90). Tali intenti portano gli studenti «a sperimentare vie emotivamente ed esperienzialmente rilevanti per costruire e rafforzare le competenze linguistiche» (Della Putta, Sordella 2022: 11). I *task* possono essere selezionati a partire dalla loro naturalezza

e connessione con il mondo reale, questo permette di attivare una negoziazione di significati e, di conseguenza, di sviluppare la competenza d'uso dei discenti (Diadori *et al.*, 2015).

Tuttavia, la realizzazione di questa metodologia risulta essere piuttosto complessa per i neo-docenti del Progetto "Italiano L2 a Scuola". Molti neo-docenti percepiscono il contesto laboratoriale come distante dalle prassi a cui sono abituati e manifestano la necessità di «strutturare maggiormente questa metodologia, da un lato ancorandola maggiormente ai fenomeni linguistici da insegnare e, dall'altro, dandole una maggiore struttura interna» (Della Putta, Sordella, 2022). Un'altra difficoltà, riscontrata in generale nei docenti di lingua, riguarda la frequente confusione fra il concetto di *task* e le attività tradizionali, come le comprensioni del testo e i giochi di ruolo (Cortés Velásquez, Nuzzo, 2018). Secondo Sordella e Della Putta (2022: 42), questa difficoltà è dovuta alla complessa operazione di riconoscere le attività che permettano di generare processi comunicativi in classe. Altre difficoltà riguardano sia la disponibilità a mettere in discussione i modelli di insegnamento ricevuti sia la flessibilità di adattare i *task* ai bisogni degli studenti e alle problematiche del contesto classe, quando le condizioni lo consentono. Infatti, le difficoltà dovute alla gestione della classe, come ad esempio la discontinuità nella frequenza, le conflittualità fra gli studenti o le fasi di silenzio tipiche dei primi stadi di interlingua, ostacolano la programmazione dei neo-docenti e talvolta non consentono loro di adottare i quattro criteri che, secondo Ellis (2009: 223), definiscono un *task*:

1. La centralità del significato;
2. La presenza di un problema comunicativo da risolvere;
3. La possibilità di fare ampio affidamento sulle proprie risorse linguistiche e non linguistiche per completare il *task*;
4. La maggiore importanza della riuscita comunicativa del *task* rispetto alla sua adeguatezza grammaticale².

Grazie a queste riflessioni, nate insieme ai neo-docenti del Progetto durante i momenti formativi e in seguito all'analisi dei loro diari, si è deciso di adottare la versione debole della didattica per *task*: il *Task Supported Language Teaching* (Ellis, 2003, 2009). Quest'ultima opzione permette l'alternarsi di lezioni tradizionali a lezioni *task based*, consentendo un uso non esclusivo dei *task*. Sono quindi previste attività tradizionali e soprattutto viene incentivata la costruzione di *focused task*, compiti di realtà il cui fine è quello di focalizzare ed esercitare le strutture morfosintattiche del sillabo di riferimento (Della Putta, Sordella, 2022: 85). I *focused task* permettono di ricorrere a determinati interventi per sostenere gli studenti nell'operazione di mappare forma e funzione durante l'atto comunicativo (Ellis, 2003). Infatti, oltre all'uso dei *focused task*, il *Task Supported Language Teaching* prevede una struttura predeterminata della lezione che si compone di tre fasi:

1. *pre-task*: l'insegnante stimola la motivazione dei discenti verso i contenuti del progetto e fornisce gli strumenti linguistici necessari per svolgere il compito;
2. *task*: gli studenti sono impegnati nello svolgimento di compiti di realtà il cui fine è quello di raggiungere un obiettivo extralinguistico;
3. *post-task*: l'insegnante propone attività di riflessione esplicita sulle strutture linguistiche impiegate nello svolgimento del *task* e attività di metariflessione sulle dinamiche di lavoro o sui risultati.

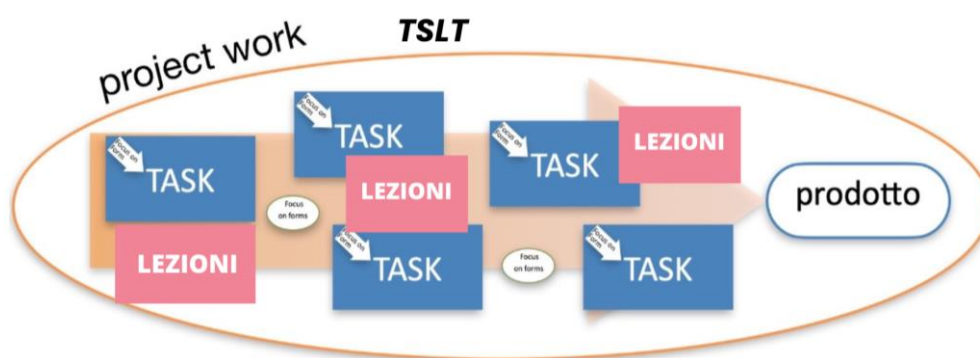
Nella fase centrale, quella del *task*, l'insegnante fornisce dei *feedback* sull'*output* dei discenti, attraverso interventi di *Focus on Form* (FonF): durante lo scambio comunicativo,

² Traduzione delle autrici.

l'insegnante stimola l'attenzione degli studenti sulla forma linguistica in modo più o meno implicito, attraverso l'uso di sollecitazioni, riformulazioni o ripetizioni. Invece, durante la fase di post *task* l'insegnante può scegliere di proporre attività di *Focus on Forms* (FonFS), come i tradizionali esercizi di manipolazione (Nuzzo, Grassi, 2016).

Il *Task Supported Language Teaching* risponde dunque all'esigenza dei neo-docenti di costruire e sperimentare attività che siano più in linea con le pratiche pedagogiche già conosciute, più direttive e centrate sull'insegnante, mantenendo però alto il livello comunicativo della lezione. Durante i ricevimenti con le coordinatrici didattiche, i neo-docenti del Progetto condividono i propri timori relativi alla gestione della disciplina dei giovani studenti, alla percezione di perdere il controllo del gruppo e alla difficoltà a coinvolgere tutti. Le riflessioni nate insieme ai neo insegnanti hanno permesso di mettere in luce la loro necessità di rifugiarsi, in caso di difficoltà, nelle attività formali; tuttavia, il fatto che queste siano previste dalla metodologia consigliata dai formatori, rassicura i giovani insegnanti e li mette nella condizione di avvicinarsi gradualmente ad una glottodidattica laboratoriale.

Figura 1. *Il Task Supported Language Teaching nella cornice della didattica per progetti*



La Figura 1 mostra il percorso seguito dai neo-docenti del progetto "Italiano L2 a Scuola" per realizzare il prodotto finale, come descritto da Della Putta e Sordella (2022: 50):

un'ipotetica produzione di un cartone animato, ad esempio, è generalmente composta da un primo compito di realtà in cui si discute su gusti e preferenze di ogni apprendente, per poi arrivare a una decisione finale su quale genere di animazioni progettare insieme; un secondo task spinge gli allievi a ideare e a scrivere una storia, lavorando sia sull'ideazione sia sulla lingua usata, mentre nel terzo compito di realtà il canovaccio del cartone animato deve essere adattato – anche linguisticamente – alle caratteristiche di un semplice software, che gli studenti imparano contestualmente a usare e che permette la realizzazione finale della clip.

5. LA RISPOSTA ALLA SITUAZIONE PANDEMICA: L'AUSILIO DELLE TIC NEL LABORATORIO A FOCUSED TASKS

Il progetto "Italiano L2 a scuola" si è recentemente confrontato, come è successo al sistema scolastico in genere, con la necessità di ripensare i laboratori in didattica a distanza

(DAD)³ in ragione della situazione pandemica che ha interessato l'a.s. 2020/21. Il primo fattore con cui il sistema scolastico si è dovuto misurare è stato l'accesso ai dispositivi e alla rete per proseguire le lezioni al di fuori degli edifici scolastici. Nel caso di "Italiano L2 a scuola" la lotta all'abbandono scolare dei NAI è stata di difficile soluzione⁴, soprattutto perché gli studenti a cui sono rivolti i laboratori sono spesso svantaggiati anche a livello socio-economico e perciò non possedevano – o non si è fatto in tempo a dare loro – i dispositivi utili alla DAD, oltre al fatto che il sostegno di famiglie straniere di recente arrivo non è stato semplice per ragioni socio-linguistiche: per questi motivi, nel periodo del *lockdown* da marzo a giugno 2020 si è deciso di interrompere i laboratori. È solo a partire dalla fine del 2020 che il progetto è riuscito ad ottenere il supporto da parte delle scuole torinesi e ha potuto riprendere i laboratori in presenza e a distanza.

Per quanto riguarda le scelte glottodidattiche, nel sistema scolastico i docenti si sono trovati a dover affrontare l'emergenza senza una specifica preparazione e, dai dati raccolti da INDIRE (2020a, 2020b), è emerso che la grande maggioranza dei rispondenti ha trasposto in DAD strategie note e sperimentate, tipiche della didattica in presenza, piuttosto che muoversi verso la ricerca di soluzioni innovative⁵. Nel caso di "Italiano L2 a scuola", anche grazie alla natura sperimentale dell'approccio didattico proposto in sede di didattica in presenza, si è tentato di sfruttare l'ambiente di lavoro digitale al meglio delle sue potenzialità, applicando il TSTL nella cornice dell'uso delle TIC (*tecnologie dell'informazione e della comunicazione*). Si è fatto ricorso dunque ad una *comunicazione mediata dal computer* (CMC), che ha generato lo scambio comunicativo tra i partecipanti alla base del lavoro di tipo cooperativo-collaborativo, «in quanto è proprio attraverso le fasi di discussione e negoziazione dei propri progetti che si rende necessaria la verbalizzazione delle strategie cognitive messe in atto da ciascuno per il raggiungimento di determinati obiettivi» (Frattoni, 2004: 28).

L'uso delle TIC (vd. § 6) ha permesso dunque di costruire un ambiente di apprendimento costruttivista (CLE - *Constructivist Learning Environment*), in cui agli studenti è stato proposto un problema iniziale che replicasse uno stimolo simile a quello che potrebbe coinvolgere l'allievo in un contesto autentico e rispetto al quale la comunità virtuale di apprendenti (VLC - *Virtual Learning Community*) ha potuto mettersi in gioco attivamente, elaborando gli *input* forniti dal web, interagendo con i propri compagni e condividendo conoscenze e risorse, producendo *output* linguistico, facendo lingua durante lo svolgimento dei *task*, senza quasi accorgersene.

Di fronte alla situazione pandemica, dunque, "Italiano L2 a scuola" ha dovuto necessariamente subire un arresto nei primissimi mesi di lockdown, ma ha poi accolto con

³ L'espressione *didattica a distanza* compare per la prima volta con il DPCM del 25 febbraio 2020, ma il primo documento che ne fornisce una definizione arriva circa tre settimane dopo la sua attivazione, con la nota emanata dal MIUR (nota prot. 388 del 17 marzo 2020) (Colombo, Ferrari, Moro, 2021). Per una cronologia dell'evoluzione del quadro normativo associato all'aggravarsi della situazione epidemiologica, si veda *Indagine sulle pratiche didattiche durante il lockdown*, a cura di INDIRE.

⁴ Nella ricerca condotta da Colombo, Ferrari, Moro (2021: 368) emergono due riflessioni che possiamo applicare anche al tessuto torinese interessato dai nostri laboratori: «prese dalla complessità organizzativa della didattica a distanza, alcune scuole, anche con un'incidenza significativa di studenti bilingui, sembrano non aver considerato gli interventi di italiano L2 tra le priorità.», cioè, si potrebbe dire, evidenzia «una debolezza intrinseca delle azioni dedicate all'italiano L2: essendo basate principalmente su finanziamenti esterni, non prevedendo incarichi stabili e non rientrando dunque a pieno titolo nel curriculum degli studenti [...], non è sempre stato possibile adattarle in modo ottimale l'organizzazione alle richieste della didattica a distanza.» (ivi: 370).

⁵ Risultati simili si sono avuti anche nella ricerca condotta dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), che ha intervistato un campione di 16.133 insegnanti.

urgenza anche maggiore⁶ la necessità di rivedere la progettazione didattica, di modo che le strategie educative tenessero in conto il *medium* – che ha favorito, ma a volte anche ostacolato le dinamiche interpersonali (Trentin, 1998) – nell’ottica di creare una «sintesi di due punti di vista quasi sempre separati: quello tecnologico-comunicativo e quello pedagogico-didattico» (Galliani, 2004: 42).

6. CASO DI STUDIO: L'EROGAZIONE DI UN LABORATORIO *TASK SUPPORTED* IN DIDATTICA A DISTANZA

Il percorso didattico che si illustrerà di seguito riguarda il laboratorio erogato a distanza per un gruppo di NAI che si attestava su un livello A1-A2 e frequentava il primo e secondo anno di scuola secondaria di primo grado nell’a.s. 2020/2021. Il gruppo era composto da 7 alunni, 5 femmine e 2 maschi, provenienti da Senegal, Siria, Cina, Venezuela, Perù. Il laboratorio si è svolto a cadenza settimanale con due incontri da due ore ciascuno per un totale di 50 ore tramite la piattaforma *Google Meet*. La necessità dell'erogazione di un laboratorio a distanza è nata dalla richiesta della scuola stessa, e la possibilità di ripensare il laboratorio in DAD ha fornito una spinta notevole alla progettazione della neo-docente, che si è cimentata per la prima volta con la necessità di proporre un percorso *project-based* inserito in una VLC. L'opportunità creatasi ha dunque richiesto una stretta collaborazione con i referenti scolastici⁷, che hanno provveduto a che gli alunni disponessero di opportuni dispositivi tecnologici per seguire gli incontri, oltre alla collaborazione delle famiglie stesse.

Lo strumento portante delle lezioni è stato l'applicativo *Google Jamboard*, una lavagna interattiva digitale sviluppata da *Google* per funzionare con *Google Workspace*, che permette di lavorare su diapositive bianche in cui possono essere inseriti elementi multimediali di vario genere, dalle foto ai video ai contenuti audio, e, in base alle impostazioni, può concedere i poteri di scrivere, muovere e inserire contenuti agli altri partecipanti. Inoltre, nel corso del laboratorio la neo-docente ha sfruttato appieno le potenzialità delle TIC attraverso molti altri applicativi per:

- agevolare il lavoro cooperativo (ad es. *Google Moduli* per proporre delle comprensioni; l'estensione *Mute tab* per facilitare il lavoro cooperativo a gruppi; *Padlet* per creare delle bacheche virtuali in cui apporre post-it di contenuti multimediali diversi);
- offrire degli stimoli di lavoro molteplici e funzionali alla progettazione (ad es. i siti istituzionali dei musei e le rispettive pagine *Instagram*; *Google Maps* per compiere dei tour virtuali all'interno di alcuni musei; *Youtube* per esplorare contenuti audio e video), che hanno permesso di ricreare un ambiente di apprendimento autentico;
- proporre dei momenti ludici (ad es. *Mazegenerator* per creare dei labirinti da percorrere; *Jigsawplanet* per creare puzzle e memory; *Learningapps* per proporre cruciverba e esercizi di attribuzione).

⁶ Rispetto alle conseguenze del gap tecnologico, la ricerca del Censis (2020) riporta che «il 74,8% [dei dirigenti intervistati], inoltre, ha verificato come l'utilizzo emergenziale di modalità di didattica a distanza abbia ampliato il gap di apprendimento tra gli studenti, a seconda del livello di disponibilità di strumenti e di supporti informatici, ma anche più in generale in base al livello di cultura tecnologica delle famiglie».

⁷ I referenti scolastici sono i docenti incaricati dalle scuole di fornire i dati sugli alunni NAI all'Ufficio Inclusione Scolastica del Comune di Torino che, in concerto con le coordinatrici didattiche, provvede a selezionare le scuole più bisognose dei laboratori. I referenti scolastici sono il punto di raccordo tra i docenti delle singole classi, i neo-docenti affidati alla loro scuola e le coordinatrici didattiche, sia in fase iniziale di assegnazione, che successivamente, per dirimere richieste del corpo docenti o dei neo-insegnanti.

La progettazione di cui ci accingiamo a discutere crea dunque una fruttuosa sintesi della didattica per *task* in un ambiente di apprendimento fondato su una comunicazione mediata dal computer: accoglie la natura sfidante della richiesta iniziale della scuola e permette al laboratorio di diventare una palestra ricca di spunti rivolti ad alunni NAI.

6.1. Descrizione di un progetto: guide per un giorno

Il progetto "Guide per un giorno" ha avuto come prodotto finale la creazione di un video di 8 minuti, in cui gli studenti NAI hanno descritto le caratteristiche principali di alcuni musei⁸. Il laboratorio è iniziato con alcune attività di dialogo, di comprensione del testo e di produzione scritta, grazie alle quali la neo-docente ha potuto effettuare una prima osservazione delle produzioni linguistiche dei discenti⁹. In seguito la neo docente ha individuato le strutture su cui focalizzare i *task*. È interessante leggere le annotazioni riportate dalla neo-docente nel proprio diario, in quanto dimostrano che la neo-docente, rispetto alle edizioni precedenti, ha iniziato a ribaltare la *prospettiva sottrattiva* che caratterizza le analisi dell'interlingua degli insegnanti alle prime esperienze. La tendenza dei neo-docenti è infatti quella di mettere in luce prevalentemente quello che manca nelle produzioni dei discenti, anziché quello che sanno fare con la lingua (Della Putta, Sordella, 2022; Pallotti, Ferrari, 2019). La neo-docente ha quindi effettuato una prima valutazione in «positivo» (Pallotti, Ferrari, 2019:9) dell'interlingua degli studenti, tuttavia questa analisi è molto ancorata agli aspetti morfologici, anziché alle funzioni comunicative:

Ho osservato una buona padronanza del passato prossimo in A. che anche nella scrittura ha chiara la costruzione dell'ausiliare + participio passato.

Anche J. ha chiara la costruzione del passato prossimo e la usa quasi sempre in modo corretto con facilità e senza esitazioni. Ho notato anche una capacità di trasposizione dal passato prossimo all'imperfetto.

A. usa quasi sempre l'infinito ("una bambina giocare il calcio") e usa (raramente) il passato prossimo come una struttura non analizzata.

Successivamente le osservazioni della neo-docente si sono soffermate su ciò che manca nelle produzioni dei propri discenti, al fine di individuare i loro bisogni:

Qualche volta l'accordo non è padroneggiato ("mia sorella hanno detto").

L'uso di un tempo verbale non è uniforme: usa nella stessa frase presente e imperfetto, riferendosi allo stesso momento.

⁸ I musei che sono stati analizzati sono: il Museo Egizio, il Museo di Palazzo Madama, il Museo della Frutta, il Museo del Cinema e la Galleria Civica d'Arte Moderna e Contemporanea a Torino; il Museo di Arte Contemporanea della città di Lucca e il Museo su Doraemon a Tokyo.

⁹ Nel progetto "Italiano L2 a scuola" si suggerisce ai neo-docenti di impiegare i primi dieci giorni/due settimane alla conoscenza dei NAI per due ragioni: comprendere il livello di interlingua iniziale attraverso interviste guidate in cui si sonda la loro comprensione e produzione orale relativamente a morfologia, lessico e sintassi; conoscere il retroterra culturale, gli interessi e le aspirazioni degli alunni. In entrambi i casi, l'obiettivo è legato alla progettazione: l'interlingua degli alunni si colloca spesso tra i livelli A0 e A2, dunque è necessario pensare a delle attività che possano attivare delle risorse linguistiche diverse; inoltre conoscere le caratteristiche socio-culturali e gli interessi degli alunni permette di progettare un prodotto finale che sia condiviso e sfidante per tutti e tutte.

Tali osservazioni, relative a ciò che è presente o assente nell'interlingua dei discenti, hanno spinto la neo-docente a individuare i bisogni linguistici su cui focalizzarsi: l'uso dell'imperfetto indicativo, del passato prossimo e il potenziamento del lessico del cibo e degli animali.

Nella tabella che segue si riporta una sintetica scansione dei 35 incontri, con l'intento di illustrarne il percorso: a partire da un tema centrale, ad esempio "il Museo Egizio di Torino", la neo-docente ha strutturato alcuni incontri alternando l'uso di *task* (ad esempio: "creare una maledizione per proteggere la tomba del Faraone dai ladri") ad attività formali (ad esempio: "crucipuzzle sugli animali dell'Antico Egitto").

PROGETTO: Guide per un giorno			
Num. Incontri	Tema Attività	Esempi di <i>Task</i>	Esempi di Attività Formali
6	il Museo Egizio di Torino	creare una maledizione per proteggere la tomba del Faraone dai ladri	crucipuzzle sugli animali dell'Antico Egitto; comprensione del testo a partire da un video sui gatti
2	i Musei di Torino	trovare su Google Maps il tragitto più breve per raggiungere un museo	descrizione dei quadri della GAM
5	Progettazione prodotto finale	creare un vademecum di ciò che una buona guida dovrebbe e non dovrebbe fare	abbinamento parola/immagine per individuare il tema di ogni museo
15	Le caratteristiche dei musei	scegliere le foto da inserire nel video, selezionandole dalle pagine social dei musei	descrizione immagini delle pagine instagram dei musei; videocomprensione di un filmato su Doraemon
5	Prove e registrazione voci per il video	creazione di una bacheca virtuale su Padlet per ogni museo (selezionando parole chiave e foto)	attività teatrali per sperimentare la voce; giochi di ruolo (guida e visitatore)
2	Registrazione video	creazione di una playlist musicale come colonna sonora del video	lettura ad alta voce dei testi

6.2. L'analisi del task "la maledizione del faraone"

In questa sezione ci soffermeremo su un *task* specifico come esempio di TSTL, ponendo l'attenzione ai processi messi in campo dalla neo-docente e all'uso degli applicativi scelti per la DAD. Per condurre l'analisi ci serviremo anche del diario di bordo della neo-docente per rilevare sia le componenti glottodidattiche che emotive da lei riportate. L'immagine che segue intende rappresentare graficamente una parte del percorso strutturato dalla neo-docente, in giallo è evidenziato il *task* su cui si concentrerà la nostra analisi.

Figura 2. Il progetto "Guide per un giorno"



A due settimane circa dall'inizio del laboratorio, e dunque dopo aver avuto il tempo di sondare l'interlingua degli studenti, la neo-docente ha anzitutto chiesto ai ragazzi di raccontarle come avessero trascorso le vacanze natalizie, con l'obiettivo di proporre un'attività di focalizzazione sull'uso del passato prossimo. Nell'alveo di questa attività, ha colto l'occasione per chiedere agli alunni quali città e quali musei avessero mai visitato in vita loro e a partire da qui, avendo rilevato un interesse condiviso nei confronti dei musei e in particolare del Museo Egizio di Torino, ha proposto il tema degli Antichi Egizi. La neo-docente si è dunque posta nella condizione di facilitatrice, ha proposto uno stimolo tematico, guidata dalle sollecitazioni dei discenti e ha iniziato a costruire con loro il percorso didattico, accogliendo i loro gusti e preferenze e trovando peraltro un raccordo con l'attività didattica ordinaria. Nel corso delle lezioni successive ha dunque impostato il lavoro sulla *Jamboard* di classe, incentrando l'approccio *task based* su un *task* sfidante e divertente: inventare delle maledizioni per proteggere la tomba del faraone. Il lavoro è riassumibile come segue:

- *Pre Task*: Approfondimento sulla concezione del post-vita negli Egizi;
- *Task*: Creazione in classe della "Maledizione del faraone": gli alunni immaginano di dover proteggere una tomba egizia dai ladri;
- *Post task*: *Focus on forms*: cruciverba sul lessico degli animali.

6.2.1. L'analisi del *pre-task*

Nella fase di *pre-task*, la neo-docente ha proposto una serie di attività di avvicinamento: anzitutto ha compiuto un *brainstorming* tra gli alunni, utile ad attivare le conoscenze pregresse e ad accogliere l'interesse dimostrato dal gruppo classe. Lo strumento della lavagna condivisa online ha permesso agli alunni di agire direttamente sul foglio con dei post-it gialli che potevano collocare e spostare, in cui riportare quanto sapessero già dell'argomento.

Uno dei punti di forza del lavoro sull'Antico Egitto è che si tratta di un argomento abbastanza noto a livello culturale anche in altri Paesi: l'attività si configura subito, dunque, come un mezzo per gli alunni di "produrre lingua" senza che se ne accorgano e non solo, tutti possono contribuire al *brainstorming* attingendo dal proprio repertorio culturale.

Figura 3. La diapositiva iniziale in cui il gruppo ha compiuto un brainstorming sull'Antico Egitto



La produzione di lingua avviene dunque a più livelli:

- gli alunni chiedono indicazioni operative su come utilizzare la *Jamboard*;
- gli alunni producono testo all'interno dei post-it;
- gli alunni negoziano oralmente quanto intendono scrivere confrontandosi con docente e compagni.

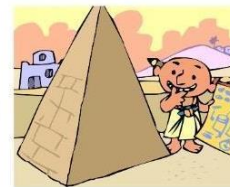
A seguire, la neo-docente propone degli ulteriori stimoli scritti, offrendo al gruppo alcune descrizioni della vita degli antichi Egizi, questa volta restringendo il campo alla cultura funeraria.

Figura 4. La prima diapositiva relativa alla cultura funeraria nell'Antico Egitto



Le tombe degli Egiziani erano un po' come le case: luoghi dove abitare, mangiare, dormire... insomma dove condurre una vita simile a quella terrena. Per questo al loro interno venivano depositi oggetti personali, del buon cibo, mobili, vestiti, armi, gioielli, strumenti musicali.

Al faraone non spettava una tomba come quella di tutte le altre persone. Per lui venne inventata la piramide, una tomba speciale dalle dimensioni colossali che veniva riempita di ogni ben di dio. Di piramidi ne vennero costruite molte: le più importanti sono quelle di Cheope, Chefren e Micerino.



In questa fase è interessante notare, dal diario della neo-docente, la seguente riflessione:

Alcuni hanno più difficoltà, altri meno, come ho più volte riportato, ma nessuno si è rifiutato di leggere e tutti sono riusciti a portare a termine il paragrafo di lettura a loro assegnato. La comprensione invece è risultata più difficile di quanto immaginassi. L'argomento non concreto e la concezione

così lontana da quella quotidiana della vita dopo la morte, ha richiesto qualche mia semplificazione e riformulazione. Ma la partecipazione dell'intero gruppo alla comprensione ha permesso degli interventi anche da parte della classe nel semplificare il testo.

La neo-docente, dunque, si accorge durante il *pre-task* che l'*input* da lei proposto ha da un lato confortato la performance degli alunni, a cui è stato chiesto di leggere e non di produrre lingua, ma dall'altro si è resa conto che i testi proposti erano troppo complessi, sia per argomento sia, probabilmente, per il livello di lingua, come riscontrabile nelle forme lessicali (es. *vita terrena*), nelle forme verbali (es. *vennero costruite*), o nelle espressioni fisse (es. *ogni ben di Dio*) non ancora interiorizzate dagli alunni. Nonostante ciò, la neo-docente riporta che tutta la classe ha collaborato alla "parafrasi": ogni alunno ha dato il suo contributo nella comprensione cooperativa dei testi, che si è comunque verificata anche «nei passaggi più complessi, con un mio intervento di riformulazione e semplificazione del testo».

Nella diapositiva successiva si propone la descrizione della struttura delle piramidi, costellate di trappole per evitare che i ladri potessero rubare dalla tomba i tesori del corredo funerario del faraone.

Figura 5. La seconda diapositiva relativa alla cultura funeraria nell'Antico Egitto

Gli architetti che si occupavano di progettare la piramide studiavano il modo più efficace per impedire agli eventuali ladri di arrivare alla stanza segreta in cui riposava il faraone.



Per questo motivo ancora oggi entrare nelle piramidi è una grande avventura tra labirinti, cunicoli, corridoi segreti, finte porte e trabocchetti.



È da notare che la differenza tra un esercizio di comprensione e un'attività di *pre-task* risiede proprio nel fatto che la neo-docente non proponga una batteria di domande a cui gli alunni devono rispondere, ma preferisce che il lavoro di comprensione avvenga attraverso la discussione. Inoltre il fatto che la didattica si svolga a distanza fa sì che la neo-docente possa chiedere agli alunni di compiere alcune ricerche lessicali servendosi del motore di ricerca, che offre immagini ed esempi visivi, utili a sciogliere i dubbi semantici relativi a termini decisamente nuovi per i NAI (ad es. *cunicoli*, *corridoi*, *trabocchetti* etc.).

Sempre in questa fase, la neo-docente fornisce un ulteriore *input* multimediale, condividendo con gli alunni collegati online un video¹⁰ del Museo Egizio di Torino, incentrato sulla costruzione della tomba e sulle maledizioni legate alle tombe dei faraoni.

Il video ha una serie di punti di forza:

¹⁰ Il video è fruibile su YouTube all'indirizzo: <https://youtu.be/LMOXhoVMRG4>. Si tratta del secondo episodio di *La Stelevisione - la serie per i più piccoli*, consistente in sei video didattici proposti dal Museo Egizio di Torino che hanno come target i bambini. In ogni puntata c'è un confronto tra un/a bambino/a che intervista un/a egittologo/a su un particolare aspetto della vita nell'Antico Egitto.

- a) il video è breve (3 minuti), si possono attivare i sottotitoli in italiano, è in forma dialogica ed è corredato da una serie di stimoli visivi a commento di quanto detto;
- b) il dialogo avviene tra egittologi e bambini, dunque il lessico utilizzato è pensato per il target: i termini specialistici sono inseriti in una struttura sintattica semplice, ricca di rimandi alla vita dei bambini (ad es. "poi arrivava un altro dietro che disegnava come dei quadrati, *come il quaderno a quadretti che usi a scuola*") e ricchi di riformulazioni (ad es. "lo dipingevano, *lo riempivano con dei colori*");
- c) il video fornisce gli stimoli linguistici che saranno alla base *del task* successivo, sia a livello lessicale che a livello morfologico nelle forme verbali utili per lanciare una maledizione (ad es. l'uso del tempo verbale futuro "chi dovesse profanare la tomba, se lo *farà*, il grande Dio lo *afferrerà*, lo *ghermirà*, lo *prenderà* per il collo").

Il video fornisce dunque le basi lessicali e verbali su cui si fonderà il *task* stesso e la neo-docente si serve di questi *input* per traghettare la classe verso il compito vero e proprio. È importante evidenziare la scelta di non proporre un'attività di comprensione del testo, dal momento che l'obiettivo della visione è stimolare la curiosità e la motivazione degli studenti rispetto al concetto di "maledizione" e fornire loro gli strumenti linguistici necessari per affrontare la fase di *task*. Tuttavia è bene ricordare che l'*input* testuale proposto nel video, essendo pensato per bambini o ragazzi italo-foni, contiene elementi di difficoltà per il livello di interlingua degli studenti neo-arrivati, come ad esempio: "stele", "pigmenti", "stucco", "tavolozze", "affiggere", "profanare" e addirittura "ghermire". Nonostante questo, dati gli obiettivi della fase di *pre-task*, non è necessaria una completa e approfondita comprensione del testo.

6.2.2. *L'analisi del task*

Nella fase successiva alla visione del video, la neo-docente fornisce le indicazioni per svolgere il *task*. L'obiettivo extralinguistico che gli studenti devono raggiungere è il seguente: progettare la difesa della tomba del Faraone. Agli studenti è lasciata la libertà di scegliere spontaneamente come raggiungere l'obiettivo:

Dopo ho chiesto loro di immaginare di dover proteggere noi una tomba egizia dai ladri (come avevamo letto nel testo e poi visto nel video) e quindi di immaginare tutti i possibili ostacoli da inserire in una mappa della piramide da me proposta.

Il *task* proposto dalla neo-docente è pensato per stimolare il ricorso a determinati elementi linguistici, senza imporne o esplicitarne l'uso. Infatti, ai fini dello svolgimento del compito, gli studenti dovranno usare la lingua ricorrendo al lessico specifico messo a disposizione nella fase di *pre-task*. Durante lo svolgimento del *task*, la neo-docente opera costantemente strategie di FonF reattivo, che segue a un'impresione dei discenti (Spada, Lightbown, 2008) quali, ad esempio, richieste di chiarificazione e riformulazioni.

La neo-docente presenta nella *Jamboard* l'immagine di una piramide e chiede agli studenti di inventare gli ostacoli che permettono di proteggere il tesoro del Faraone. Mentre gli studenti discutono per trovare le diverse soluzioni di gruppo, la neo-docente scrive nei post-it le proposte degli studenti: "sabbia"; "un orso"; "leoni"; "nebbia"; "serpenti" ecc... Subito dopo la neo-docente chiede agli studenti di specificare dove intenderanno collocare gli ostacoli. In questo modo si stimola l'uso del futuro semplice da parte degli studenti. Di seguito si riportano alcuni esempi di interazione:

- *metterò* una bomba nella parte bassa a sinistra
- *metterò* la nebbia che così non riescono a vedere
- *metteremo* i fantasmi alla quarta porta

Figura 6. *Gli ostacoli per proteggere la tomba del Faraone*



Dopo aver creato e posizionato gli ostacoli per proteggere la tomba del Faraone, la neo-docente propone un'ultima attività:

Ho proposto di creare la maledizione del Faraone, ognuno ha inventato una frase che racchiudeva la sua maledizione e poi io le ho unite tutte assieme.

Figura 7. *La maledizione dei serpenti*

LA MALEDIZIONE DEI SERPENTI LA MALEDIZIONE DELLA MORTA FAMOSA

Verrai colpito dalla morte più brutta del mondo.
Verrai morso da 200 serpenti.
Perderai le mani per rubare.
Verrai mangiato da un leone
Verrai ucciso da una spada
Verrai ucciso da una bomb-omb

Quest'ultima attività si pone, secondo il parere delle coordinatrici didattiche, a metà strada fra un *task* e un esercizio formale di focalizzazione sull'uso del futuro e del lessico specifico dell'Antico Egitto. Infatti, per quanto la neo-docente stimoli la produzione di *output* degli studenti grazie all'obiettivo extralinguistico (inventare la maledizione), l'attuazione ricorda gli esercizi strutturali di manipolazione linguistica, in cui gli studenti devono volgere il verbo al tempo richiesto dagli insegnanti. In particolare, la richiesta di

scrivere una frase ciascuno, ricorda la terza “P” della sequenza *Presentazione* → *Pratica* → *Produzione*, in cui il docente propone delle attività per esercitare «gli elementi linguistici precedentemente presentati e praticati» (Nuzzo, Grassi, 2016: 100). Fin dal primo verso della maledizione viene usata la forma passiva del futuro semplice (fra l'altro con il verbo *venire* come ausiliare)¹¹, questo ci fa pensare che la neo-docente abbia chiesto a uno studente alla volta di scrivere la propria frase e che, via via, gli studenti successivi abbiano ripreso la formula fissa “*verrai + participio passato*”. Gli studenti sono quindi incentivati a produrre *output* in modo solo “relativamente” libero, dato che viene proposto loro un modello da seguire e li si incoraggia a concentrarsi sulla forma anziché sul contenuto e sull'uso libero della lingua (Nuzzo, Grassi, 2016: 104; Ellis, 2003: 29).

Purtroppo nei diari della neo-docente non vengono commentati questi passaggi, ma il fatto che questa dichiari di “unire tutte insieme” le frasi prodotte dagli studenti ci fa supporre che abbia proposto lei la prima frase come modello, usando la formula al passivo, oppure che la scelta sia nata spontaneamente dagli studenti e che lei l'abbia accolta in quanto presente, forse inconsapevolmente e come *chunks* non analizzato, nell'interlingua di alcuni studenti. Inoltre gli obiettivi linguistici dichiarati dalla neo-docente sia nella progettazione sia nei diari riguardano il solo futuro semplice indicativo, e lo stesso materiale linguistico della fase di *pre-task* non offre spunti per usare la forma passiva.

In ogni caso, questo *task*, forse più “debole” e meno comunicativo di altri, è stato scelto dalla neo-docente per traghettare i propri studenti dalla fase comunicativa del *task* alla fase formale di *post-task*. Strutturando in questo modo l'attività, la neo-docente ha dimostrato una lodevole propensione alla flessibilità, andando oltre la rigida struttura di *pre-task*, *task* e *post-task*, che nella realtà può essere modificata per rispondere alle esigenze di classe.

È importante ricordare (vd. § 4) che una delle difficoltà principali dei docenti, quando si adotta la metodologia *task based*, riguarda la creazione di *task* realmente comunicativi. In questo caso la neo-docente ha dovuto adattare il laboratorio alle esigenze dettate dalla modalità a distanza, optando per un'attività di tipo individuale, certamente più semplice da coordinare in remoto. Manca quindi la componente interattiva e di confronto di gruppo per trovare una soluzione comune che sarebbe nata spontaneamente, o che la neo-docente avrebbe incentivato, se il laboratorio fosse stato in presenza.

6.2.3. L'analisi del *post-task*

A conclusione del lavoro di *task*, la neo-docente dovrebbe compiere strategie di *focus on forms*, grazie al quale, come messo in luce da molti autori (Ellis, 2003: 258 e segg.; Willis, Willis, 2007), si riprendono gli elementi problematici emersi durante lo svolgimento del compito e si strutturano delle attività di pratica guidata, fornendo, quando necessario, spiegazioni esplicite sul funzionamento degli elementi linguistici che sono stati oggetto di focalizzazione (Cortés Velásquez, Nuzzo, 2018). Tuttavia, a causa del poco tempo rimasto a disposizione per concludere la lezione, probabilmente perché la fase di *pre-task* era stata particolarmente corposa, la neo-docente non ha potuto proporre ai propri studenti l'attività di *post-task* programmata, che prevedeva lo svolgimento collettivo di un cruciverba per fissare il lessico specifico degli animali dell'Antico Egitto. Così, nella fase

¹¹ Con apprendenti di livello A2 è opportuno attivare come risorsa di interlingua al massimo il futuro semplice con valore temporale; la forma passiva dei verbi transitivi con l'uso del verbo *essere* e *venire* è suggerita non prima del livello B2. Si vedano a questo proposito gli inventari proficuamente suddivisi dall'Università per gli Stranieri di Perugia:

https://www.unistrapg.it/profilo_lingua_italiana/site/gram_verbi_b2.html.

di *pre-task* della lezione successiva, la prima attività proposta è stata un *brainstorming* sugli animali preferiti dagli studenti, sugli animali domestici e sugli animali di cui hanno paura. Successivamente la neo-docente ha proposto il cruciverba costruito per la lezione precedente.

È interessante notare l'atteggiamento di flessibilità della neo-docente, che ha saputo reimpiegare un'attività di *post-task* sfruttandola nella fase motivazionale di *pre-task* del compito successivo. Tale decisione è coerente con l'intento di costruire un sillabo a spirale, che riprenda e potenzi ogni volta aspetti visti negli incontri precedenti. In questa struttura, dunque, si traghetta la classe al *task* successivo: "Indovina l'animale" (Figura 9), in cui ciascuno tenta, con le proprie risorse di interlingua, di far indovinare alla classe un animale solo elencandone caratteristiche, abitudini, ricavate anche da una ricerca personale nei motori di ricerca.

Figura 8. Il cruciverba

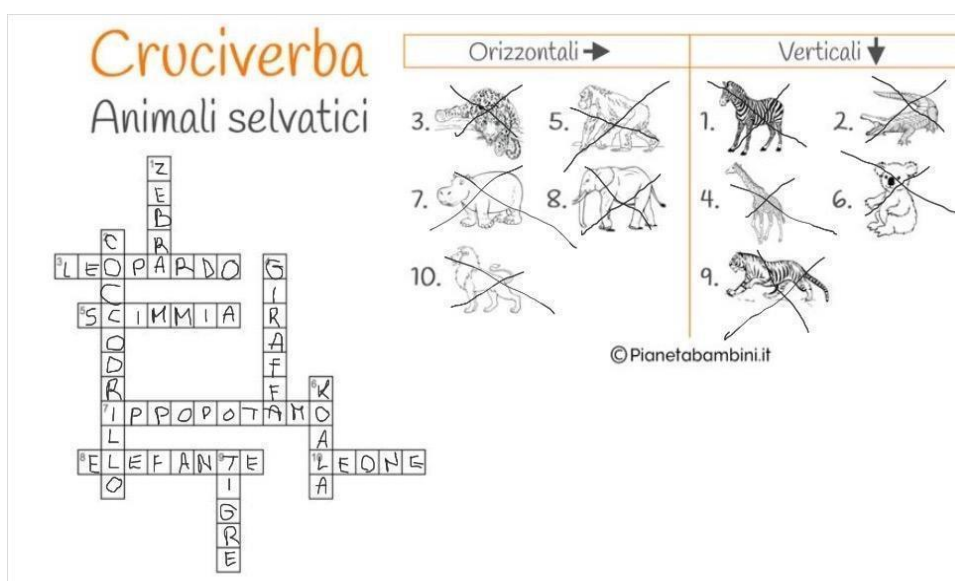


Figura 9. Task "indovina l'animale"

Era lungo mangiava le persone carne aveva tipo dele orecchie in testa era umpo grande aveva una lingua tipo tagliato in due

ARAME Cobra

Sembra uno scudo ma non lo e sembra una serpente ma non lo e chi e?

DIEGO Cobra

I cani combattono con i gatti.
I cani mangia le carni.
I cani non amano i gatti.
I cani si promuovono
I cani mangiano i loro pasti
I cani sta dormendo
N'DEYE

Mangia pesce
È piccolo
C'e dante colori

AILING Gatto

Corre veloce quando a due angoli a 4 zampe.
Chi è?

XIN YI
Toro

Un animale e lungo 34 fino a 58 cm
Un animale che Vola E volce
Po' vedere più di una persona. Quel animale era un simbolo del Dio di cielo o del Dio del sole. Simbolo anche del Dio dei morti.
Chi fa morire questo animale viene ucciso nell'Antico Egitto.
è venuto scritto nei libri e dopo di questo quel animale è venuto brutto e vuole tante cose.
Può volare 240 km/h.

HALIMA Falco

7. CONCLUSIONI

Il progetto proposto dalla neo-docente risulta dunque foriero di riflessioni sotto diversi aspetti, da quello relativo alla glottodidattica in senso stretto a quello relativo all'uso delle TIC: grazie alla disponibilità di dispositivi informatici forniti dalla scuola, è stato quasi sempre possibile abbattere l'ostacolo della situazione pandemica in corso e il ripensamento del TSTL nella didattica a distanza è risultato efficace. L'uso di applicativi *open source* ha agevolato la creazione di un percorso glottodidattico per alunni NAI che altrimenti avrebbero ritardato il loro ingresso linguistico-culturale in Italia. Inoltre, la possibilità di creare una *virtual learning community* ha permesso di sfruttare pienamente le potenzialità offerte dal *web 2.0*, fondando un ambiente di apprendimento autentico di matrice costruttivista. Gli alunni hanno potuto sperimentare un'autonomia inedita rispetto ai percorsi scolastici e hanno potuto fare affidamento su diversi strumenti multimediali per comprendere e inserirsi nella comunicazione tra pari e con la neo-docente. Quest'ultima ha saputo infatti proporre un percorso laboratoriale sfidante nell'alveo del TSTL, il cui progetto finale ha richiesto il coinvolgimento degli alunni attraverso dei *focused task* integrati nel panorama offerto da diversi applicativi digitali, che hanno implementato le possibilità stesse del percorso.

È bene ricordare tuttavia che durante il laboratorio si sono verificate anche delle criticità: anzitutto trovarsi a distanza ha generato negli apprendenti un certo grado di distrazione, oltre alla non sempre facile gestione dei turni di parola che, in qualche caso, ha generato l'emersione di alcune personalità a discapito di altre. In un caso, purtroppo, proprio a causa dell'assenza di un dispositivo appropriato, uno studente ha avuto serie difficoltà a partecipare attivamente al laboratorio. Tuttavia la neo-docente, dimostrando di aver colto il senso primo di "Italiano L2 a scuola" ha sperimentato soluzioni efficaci per includerlo nel progetto di educazione linguistica. Inoltre non sempre le condizioni abitative hanno permesso agli alunni di accendere senza remore la *webcam*, aumentando la difficoltà per la neo-docente di testare il grado di comprensione dello scambio comunicativo attraverso l'interazione visiva con l'alunno. L'uso di estensioni come *mute-tab* ha permesso alla neo-docente di seguire i lavori in piccoli gruppi, ma la distanza non ha sempre reso facile la partecipazione anche di alunni più fragili, rinforzando la frattura tra apprendenti di livelli diversi. Per la neo-docente è stato indubbiamente più complesso riuscire a gestire da remoto la componente emotivo-affettiva, che difficilmente può essere tenuta sotto controllo soprattutto con apprendenti così giovani e non ancora del tutto consapevoli del proprio processo di formazione. Al contempo, tuttavia, il *digital space* si è rivelato un luogo fortemente democratico e ricco di strumenti utili sia per poter scegliere come impostare i *task* in fase di progettazione che per lo svolgimento dei *task* stessi da parte degli alunni.

Relativamente agli obiettivi formativi del progetto "Italiano L2 a scuola" nei confronti degli studenti universitari, possiamo affermare che la neo-docente ha compiuto una duplice esperienza: ha creato e testato un percorso TSTL e ha dovuto subito adattarlo ad un laboratorio che sarebbe stato erogato a distanza. È evidente che si è trattato dunque di una messa alla prova particolarmente complessa, sia perché la neo-docente ha dovuto cercare di accogliere una proposta pedagogica lontana da quella a lei riservata come studentessa, sia perché ha dovuto districarsi tra le infinite possibilità della rete per studiare il percorso laboratoriale migliore. Come rilevano Della Putta e Sordella (2022: 114), infatti, «i giovani insegnanti selezionati e via via formati si trovano quasi inconsapevolmente coinvolti in una tensione dialettica fra un passato didattico formale e direttivo, conosciuto nella loro esperienza di studenti, e una proposta pedagogica "sincronicamente nuova" che, pur radicandosi in assunti storicamente e scientificamente fondati, si presenta come un

modus docendi inaspettato, a tratti difficile da capire e da interpretare». L'esempio della neo-docente ci permette di rilevare infatti che può avvenire, in fase di progettazione ed erogazione del laboratorio, una scelta di *focus* grammaticali solitamente sconsigliati per questo livello di interlingua degli apprendenti – quali l'indicativo futuro passivo – o di attività ludiche che vorrebbero essere parte del *post-task* ma si incatenano piuttosto nel *task* successivo (vd. § 6.2.3). Al centro di "Italiano L2 a scuola" rimane tuttavia la necessità di lasciare che i neo-docenti stessi sbaglino, tentino di trovare le soluzioni didattiche migliori, tornino sui propri passi e soprattutto compiano una forma di autoriflessione tramite strumenti come i diari di bordo, in cui possono ragionare a mente fredda sulla propria proposta glottodidattica.

Il ruolo delle coordinatrici vuole dunque essere quello di facilitatrici, al pari del ruolo dei neo-docenti stessi all'interno dei percorsi laboratoriali: hanno guidato e rivisto le scelte della neo-docente in un percorso di accompagnamento che contempla anche il tentativo e l'eventuale revisione dell'attività. È infatti parte della componente formativa del progetto che il lavoro dei neo-docenti possa e debba essere costituito dagli errori¹²: attraverso l'identificazione dell'errore, il neo docente-allievo apprende infatti strategie di analisi critica che gli saranno utili nel suo futuro di docente, e acquisirà una predisposizione alla ricerca e alla sperimentazione facendo esperienza di un tipo di pedagogia che si discosta da quella direttiva e formale. In particolare, le coordinatrici cercano di valorizzare le scelte didattiche dei neo-docenti anche quando queste si discostano dai modelli teorici individuati dal Progetto. L'intento è, infatti, quello di permettere ai neo-docenti di familiarizzare, fin dagli esordi del loro percorso professionale, con i necessari compromessi che ogni docente deve compiere fra le teorie di riferimento e le loro reali possibilità applicative.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2008), *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Baldini M. (1986), *Epistemologia e pedagogia dell'errore*, La Scuola editrice, Brescia.
- Binanti L. (a cura di) (2001), *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Rubbettino, Cosenza.
- Borg S., (2018), "Evaluating the impact of professional development", in *RELC Journal*, 49, 2, pp. 195-216 .
- CENSIS (a cura di), *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*:
<https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>.
- Chini M., Bosisio C. (2014), "Fondamenti di glottodidattica", in *Italiano LinguaDue*, VI, 2, pp. 426-428:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4708/4815>.
- Colombo M., Varani A. (2008), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Junior, Milano.

¹² Sulla pedagogia dell'errore sono molti gli studi che si sono succeduti nel corso del tempo e che concordano, pur con tesi non sempre univoche, sulla sua valenza formativa sia per gli studenti che per i docenti. Cfr. Popper (1974), Perkinson (1980), Baldini (1986), Binanti (2001), Peticari (1996).

- Colombo V., Ferrari S., Moro A. (2021), "Da domani le lezioni si fanno online. Le sfide della pandemia all'insegnamento dell'italiano L2 a scuola", in *Italiano a scuola*, 3, pp. 335-380: <https://italianoascuola.unibo.it/article/view/13040>.
- Della Putta P. A. (2020), "Gli alunni non italofofoni a scuola. Osservazioni teorico-pratiche su un fenomeno di alta rilevanza", in *LEND – Lingua e nuova didattica*, XLIX, 2, pp. 8-35.
- Della Putta P. A., Sordella S. (2022a), *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati. Un modello laboratoriale*, Ed. ETS, Pisa.
- Della Putta P. A., Sordella S., (2022b), "Xinfu resta ancora in silenzio...". Difficoltà e dubbi operativi di insegnanti di italiano L2 in formazione", in Della Putta P. A., Serena E., *L'insegnante di lingue: formazione, azione e cognizione*, numero speciale di *LEND – Lingua e nuova didattica*, 5, pp. 53-68.
- Ellis R. (2003), "Designing a task-based syllabus." in *RELC journal*, XXIV, 1, pp. 64-81.
- Ellis R. (2009), "Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings", in *International journal of applied linguistics*, IXX, 3, pp. 221-246.
- Favaro G. (2016), "L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità", in *Italiano LinguaDue*, 7, 1, pp. 1-12: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7560>.
- Ferrari S. Nuzzo E. (2011), "Insegnare la grammatica italiana con i task", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 284-295.
- Franceschini C., Sordella S. (2020), "Uno sguardo antropologico sull'esperienza di conduzione di alcuni laboratori di Italiano L2 rivolti ad alunni Rom", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 906-939: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13961>.
- Fratte I. (2004), *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Carocci, Roma.
- Galliani L. (2004), *La scuola in rete*, Laterza, Bari.
- INDIRE (a cura di), *Indagine sulle pratiche didattiche durante il lockdown*: <https://www.indire.it/2020/07/29/indagine-indire-sulle-pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-uscito-il-report-preliminare/>.
- Quartapelle F. (2009), "Il progetto: uno strumento pedagogico per curricoli flessibili", in *ILSA. Italiano L2 in classe*, I, pp. 8-13.
- Long M. H. (1985), *A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching*, in Hyltenstam, K., Pienemann, M. (a cura di), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 77-99.
- Nuzzo E., Grassi R. (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Loescher, Torino.
- Perkinson H. J. (1980), *Since Socrates. Studies in the history of Western educational thought*, Longmann, New York.
- Perticari P. (1996), *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Popper K. (1974), *La società aperta e i suoi nemici*, vo. II, Armando, Roma (ed. or. *The Open Society and Its Enemies*, vol. 2: *Hegel & Marx*, Routledge & Kegan Paul, London, 1945).
- Richards J. C. (2008), "Second Language Teacher Education Today", in *RELC Journal*, 39, 2, pp. 158-177.
- Sordella S., Andorno C. (2017), "Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di 'éveil aux langues' nella scuola primaria", in *Italiano LinguaDue*, IX, 2, pp. 162-228: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9875>.
- Spada N., Lightbown P.M. (2008), "Form-focused instruction: Isolated or integrated?", in *TESOL quarterly*, XLII, 2, pp. 181-207.
- Trentin G. (1998), *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna.

© Italiano LinguaDue 1. 2023. C. Canuto, I. Ciavattini, *L'uso del task supported teaching and learning in didattica a distanza. Lo studio di un caso nel progetto "Italiano L2 a scuola"*

Velásquez D. C., Nuzzo E. (a cura di) (2018), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, Roma Tre-Press, Roma.

Willis D, Willis J. (2007), *Doing Task-Based Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

Italiano LinguaDue ISSN 2037-3597

