

“L’OSCAR DEGLI ERASMUS”. UN’ESPERIENZA DIDATTICA AL CIS DELL’UNIVERSITÀ DI CAGLIARI

Igor Deiana, Antonietta Marra¹

1. INTRODUZIONE

Lo scopo di questo contributo è quello di presentare l’esperienza didattica “L’Oscar degli Erasmus” (d’ora in avanti OdE) realizzata da uno degli autori² presso il Centro per l’insegnamento dell’Italiano agli Stranieri (CIS) dell’Università degli Studi di Cagliari³ tra il 2018 e il 2021 per i livelli A1 e A2. Questa esperienza è apparsa particolarmente significativa per la riflessione in merito ad alcuni aspetti fondamentali dell’apprendimento linguistico, ovvero la motivazione (nel significato composito e articolato che questa dimensione può avere) e la sua interconnessione con l’uso delle nuove tecnologie nell’insegnamento delle L2.

In merito alla motivazione, è noto che la ricerca, attualmente, non è ancora in grado di definire appieno la complessità del suo costrutto (Taie, Afshari, 2015). Sappiamo, però, che la sua attivazione può chiamare in gioco fattori sia sociali sia individuali (Gardner, 2005; 2006; Dörnyei, 2005; Dörnyei, Ushioda, 2021).

Gardner (1985), nella costruzione del suo modello socio-educativo, definisce la motivazione come una combinazione del desiderio di apprendere una lingua (e della sua intensità) e dell’atteggiamento verso l’apprendimento stesso, individuato anche in base alla soddisfazione provata in questa attività (definita come abilità nell’apprendimento). I suoi lavori successivi (Gardner, 2005; 2006; 2010), basati anche sui dati raccolti con l’*Attitude Motivation Test Battery* (AMTB)⁴, delineano la motivazione in maniera ancora più articolata. In quest’ultima, infatti, svolgono un ruolo particolarmente significativo almeno dieci componenti cognitive, affettive e ‘conative’ (ovvero relative allo sforzo richiesto all’apprendente). Inoltre, partecipano alla definizione di questo costrutto anche l’atteggiamento nei confronti del contesto di apprendimento, l’apertura alla L2 (che per Gardner definisce, insieme ad altri aspetti, la motivazione integrativa), lo stato di ansia linguistica e, con minore peso, l’utilità strumentale riconosciuta alla conoscenza della L2. In questa rinnovata prospettiva, queste componenti interagiscono con l’ambiente

¹ Università degli Studi di Cagliari. Sebbene il lavoro sia il risultato di una elaborazione condivisa e congiunta, sono da assegnare a Igor Deiana i paragrafi 2 e 3 e ad Antonietta Marra i paragrafi 1 e 4.

² L’autore che ha svolto l’esperienza didattica è Igor Deiana.

³ Il CIS dell’Università degli Studi di Cagliari ha come sue finalità lo svolgimento di attività di insegnamento, formazione e ricerca volti alla conoscenza e alla diffusione della lingua italiana. I corsi di italiano L2 si rivolgono a una platea di apprendenti vasta ed eterogenea: studenti ERASMUS; ForMed (progetto per la promozione della cooperazione internazionale con le università del Sud del Mediterraneo) e UNICORE (*University Corridors for Refugees*); studenti, docenti e staff delle università del consorzio EDUC (*European Digital UniverCity*); dottorandi stranieri e apprendenti adulti non iscritti a corsi universitari. I suoi corsi si svolgono principalmente in presenza e, in misura minore, in modalità sincrona online a partire dal 2020.

⁴ L’AMTB include una serie di affermazioni rispetto a fattori ritenuti importanti nell’analisi del processo di apprendimento per le quali è richiesta una segnalazione di accordo espressa sulla base di una scala *Likert*.

educativo e il contesto culturale nella definizione degli esiti dell’apprendimento linguistico. Altri modelli descrittivi della motivazione concentrano maggiormente l’attenzione su fattori psicologici (Dörnyei, 2000; 2005), rifacendosi anche a un modello di apprendimento costruttivista, o evidenziano la necessità di analizzare più nel dettaglio anche ulteriori fattori esterni⁵.

Tra tutte le componenti considerate dalla ricerca sulla motivazione, alcune appaiono particolarmente interessanti in relazione all’esperienza descritta in questo contributo, anche tenendo conto di alcuni elementi specifici (ad esempio caratteristiche psicologiche degli apprendenti, eterogeneità delle classi, cambiamenti del contesto nei quattro anni di intervento). Per quanto riguarda i fattori interni chiamati in causa nella costruzione della motivazione linguistica, sicuramente sono da considerare il coinvolgimento attivo degli apprendenti e l’attenzione al loro stato di benessere (§ 2.3). Tra i fattori esterni meritano una segnalazione la natura delle interazioni (con i propri pari e con il docente) e il contesto di apprendimento anche in relazione alle risorse utilizzate (Dörnyei, Ushioda, 2021).

In merito a quest’ultimo, si segnala l’introduzione, nella proposta didattica descritta, di alcune risorse tecnologiche e multimediali. Di per sé questo aspetto non appare particolarmente innovativo. È da vari decenni, ormai, che la tecnologia è una componente importante nell’apprendimento linguistico⁶. Molti, affermano Dörnyei e Ushioda (2021: 131), la percepiscono come intrinsecamente motivazionale e sulla base di questo aspetto si è spesso richiesto e giustificato il suo uso nella didattica della L2. In realtà le ricerche in questo campo non sembrano evidenziare particolare peso delle innovazioni tecnologiche nella riorganizzazione dei processi di apprendimento linguistico né nella rivitalizzazione di pratiche motivazionali, a meno che l’uso delle risorse tecnologiche non preveda un coinvolgimento attivo da parte degli apprendenti. Pertanto, l’esperienza qui descritta è un esempio di come la tecnologia possa essere utilizzata come risorsa aggiuntiva per promuovere la partecipazione attiva degli apprendenti. Il suo utilizzo (sia nei corsi in presenza sia in quelli online sincroni) è stato richiesto al fine di facilitare il lavoro per lo sviluppo delle abilità di produzione, in particolare orale, anche in prospettiva interazionale. Oltre all’uso di strumenti di messaggistica, della condivisione di materiali digitali e delle opzioni permesse dalla piattaforma utilizzata nella didattica online (Webex by Cisco), l’utilizzo che si è fatto dell’audiovisivo merita particolare rilievo. Il ricorso a questo strumento, fin dalla diffusione dell’approccio comunicativo e in particolare a partire dagli anni Ottanta, ha avuto un ruolo rilevante nelle classi di lingua (Giovannini, 2012; Villarini, 2024a). Il suo uso, tuttavia, è stato in particolare quello di fornire input linguistico agli apprendenti. Nelle attività qui descritte, invece, l’audiovisivo è stato utilizzato come strumento di stimolo alla produzione linguistica. In questo modo, infatti, è stato proposto un contesto di produzione libero da ansie e tensioni che ha anche permesso la personalizzazione dei percorsi didattici e lo sviluppo di una maggiore consapevolezza linguistica da parte degli apprendenti.

⁵ Non è possibile, qui, trattare in maniera approfondita la tematica. Per una visione d’insieme che tenga conto delle diverse prospettive si rimanda a Dörnyei e Ushioda (2021).

⁶ Nonostante la presenza ormai datata e ampiamente consolidata di strumenti tecnologici nella didattica linguistica anche in Italia (Freddi, 1979; Porcelli, 1988; Porcelli, Dolci, 1999), si può senza dubbio affermare che con la pandemia COVID-19 si è avuta una crescita esponenziale di attività ed esperienze didattiche basate su strumenti tecnologici e multimediali. Sono molte, attualmente, le risorse digitali sviluppate per la didattica e la valutazione linguistica, così come le pubblicazioni scientifiche dedicate all’argomento (si veda, tra gli altri, Caon, Serragiotto, 2012; Chapelle, Sauro, 2017; Fazio *et al.*, 2022; Villarini, 2021; 2024b).

2. L’ESPERIENZA DIDATTICA “L’OSCAR DEGLI ERASMUS” (ODE)

Come si è accennato, Ode è un’esperienza didattica sviluppata in corsi di italiano L2 e LS di livello A1 e A2 tra il 2018 e il 2021 in classi eterogenee per provenienza, lingua madre, età, genere e condizione lavorativa dei frequentanti. Fino alla pandemia di COVID-19 scoppiata all’inizio del 2020, Ode è stata impiegata esclusivamente in corsi di italiano L2 in presenza⁷; infatti, l’esperienza è nata in un contesto in cui le tecnologie digitali erano pensate come supporto per la didattica d’aula. In seguito al passaggio obbligato all’erogazione online in modalità sincrona, Ode⁸ è stata ripensata nell’ambito di una più ampia ridefinizione dell’intera offerta didattica che non si limitasse alla trasposizione online delle prassi della didattica in presenza.

2.1. Contesto didattico e scelte metodologiche

Prima di concentrarci sugli aspetti che hanno accomunato e distinto Ode nelle due tipologie di corsi (in presenza e sincroni online), è necessario soffermarsi sulle premesse metodologiche e didattiche che hanno guidato l’agire del docente. La definizione preliminare dell’approccio e delle metodologie adottate durante il corso permetterà di capire in che modo Ode sia stata sviluppata per rispondere ad alcuni problemi emersi durante la didattica e, in particolare, per dare ragione del ricorso all’audiovisivo per l’abilità di produzione orale.

La didattica proposta in aula ha seguito un approccio eclettico (Danesi *et al.*, 2018), che si basa sui principi organizzativi della prospettiva glottodidattica di ispirazione umanistica (Balboni, 2017) ed è fortemente influenzato dall’approccio comunicativo orientato all’azione indotto dal QCER (Council of Europe, 2001) e dal suo *Volume Complementare* (Council of Europe, 2020). Questo si è tradotto operativamente in azioni volte a prendere in carico i bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti nel rispetto degli obiettivi attesi per il livello di competenza del corso. Sullo sfondo di questi presupposti, l’ambiente didattico, sia in presenza sia online, si è sempre caratterizzato per il ricorso ad attività modulabili. Coerentemente inserita nella più ampia e generale pianificazione del corso, la modulabilità delle attività è stata impiegata per variare e rendere più dinamica la lezione e ha permesso di riprendere, sempre in modo diverso, alcuni contenuti già trattati approfondendoli e, se necessario, rinforzandoli. Rispetto alle metodologie, l’interazione tra pari è sempre stata considerata essenziale; infatti, si è frequentemente ricorso ad attività collaborative, alla condivisione delle conoscenze e alla negoziazione dei significati. Le interazioni collaborative hanno contribuito ad aumentare i tempi e a variare i modi di esposizione all’input linguistico; sono state importanti occasioni per la costruzione delle conoscenze e hanno anche offerto un’alternanza tra attività svolte a classe riunita e collaborazioni in gruppo o in coppia.

Un altro aspetto non trascurabile per capire il contesto in cui Ode è stata sviluppata riguarda il ruolo assunto dalle tecnologie nella didattica. La familiarità con i documenti europei che negli ultimi decenni hanno valorizzato l’importanza di conoscere, applicare e sperimentare le Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione (TIC) (Diadori, 2022; Troncarelli, 2024) ha spinto a ricorrervi ogni qualvolta si è reso necessario agire per

⁷ I corsi in presenza in cui si è fatto ricorso ad Ode sono 2: uno di livello A1 (60 ore) nel secondo semestre dell’a.a. 2017/2018 e uno di livello A1 (40 ore) nel primo semestre dell’a.a. 2019/2020.

⁸ I corsi erogati online in modalità sincrona con Ode sono 5 (4 di livello A1 e 1 di livello A2) e hanno avuto luogo con la seguente scansione cronologica: nell’a.a. 2020/2021 livello A1 (40 ore), livello A1 (80 ore), livello A2 (80 ore); per l’a.a. 2021/2022 livello A1 (40 ore) e livello A1 (80 ore).

garantire la centralità degli apprendenti, prendendone in carico bisogni e caratteristiche. Le tecnologie sono state intese come un supporto nella progettazione didattica, in aggiunta alle altre risorse comunemente utilizzate per valorizzare la centralità dello studente.

Considerando il quadro appena delineato è più facile comprendere il contesto in cui OdE è stata proposta per la prima volta. Il ricorso all'audiovisivo in produzione è stato valutato dopo la difficoltà riportata da una studentessa rispetto alla partecipazione alle attività che prevedevano la presa di parola davanti al resto della classe e in particolare alle interazioni collaborative. Facendo emergere un senso di disagio legato alla paura di commettere errori e il timore di essere ridicolizzata da parte dei compagni, quanto condiviso dalla studentessa è stato interpretato come un valido esempio di come il concetto di faccia (Goffman, 1971) e soprattutto quello di faccia positiva (Brown, Levinson, 1987) potessero avere un ruolo nell'attivazione del filtro affettivo (Krashen, 1985). Infatti, preoccupata di come la sua immagine potesse essere percepita all'esterno, la studentessa temeva non di essere apprezzata e accettata dal gruppo. A questo aspetto si aggiungevano alcuni fattori individuali (Chini, Bosisio, 2014) e tratti della personalità (Balboni, 2019).

Sullo sfondo di quanto rilevato è nata la volontà di definire un'attività che promuovesse la partecipazione attiva e permettesse di lavorare su quello che la stessa studentessa aveva definito un "blocco linguistico".

2.2. Progettazione e predisposizione dell'attività

Il lavoro di progettazione dell'attività didattica si è focalizzato sull'individuazione di modalità che permettessero di esercitare la produzione e l'interazione orale in un contesto percepito come sicuro e privo di fonti di stress e preoccupazione. L'idea di richiedere la produzione di video è stata ispirata dal *DigCompEdu* (Redecker, 2017) e in particolare da quanto indicato nella terza e quinta area di questo documento, dedicate rispettivamente alla «capacità del docente di ricorrere alle tecnologie per assicurare una maggiore centralità del discente nel processo di apprendimento» (Troncarelli, 2024: 26-27) e alla valorizzazione delle potenzialità degli studenti. La videoregistrazione della produzione orale in un ambiente familiare e privo da fonti di stress e la possibilità di rivedere, valutare ed eventualmente intervenire sul lavoro svolto sono stati i due principali aspetti a favore della scelta di questo strumento. Infatti, si è pensato che ciò potesse favorire la concentrazione e la precisione, oltre a ridurre l'ansia di dover interagire in presenza in contesti di faccia a faccia con il docente e con gli altri corsisti. Si è valutato anche come l'uso dello smartphone o del computer portatile per la registrazione di video non richiedesse specifiche competenze tecniche e soprattutto la familiarità che gli studenti hanno con questi strumenti. È stato però altresì considerato come la richiesta di registrare un video possa essere vissuta, in particolare dagli studenti più timidi, come motivo di tensione e disagio. Per evitare questi effetti negativi è stato stabilito che la produzione del video sarebbe stata un'attività non obbligatoria e che non sarebbe stata valutata per il superamento del corso. Inoltre, il video prodotto sarebbe stato inviato esclusivamente al docente: l'eventuale condivisione con gli altri studenti o la riproduzione in classe sarebbe avvenuta solo previa autorizzazione dell'apprendente. Al fine di abbattere paure e incertezze legate alla registrazione del video, il docente ha deciso di mettersi per primo in gioco registrando per ogni video richiesto un modello che poi avrebbe condiviso con la classe. Questa scelta riproponeva quanto fatto anche per i *task* di produzione scritta: la richiesta di produzione di un testo ha seguito sempre attività di familiarizzazione su quella

determinata tipologia testuale ed è sempre stata preceduta dal lavoro su un testo prodotto dal docente sulla base della stessa consegna data poi alla classe. Infine, tra le considerazioni che il docente ha tenuto in conto vi sono anche quelle relative all'impegno che la visione e la correzione dei video avrebbero avuto sul carico di lavoro del docente in termini di tempo. Valutati i benefici e predisposte le misure che avrebbero permesso di compensare le eventuali criticità messe a fuoco, il ricorso all'audiovisivo in produzione è sembrato comunque una valida risorsa a cui fare riferimento.

L'inserimento di OdE nel più articolato piano del corso ha portato chi scrive ad assumere il ruolo di progettista. Innanzitutto, è stato stabilito che OdE avrebbe avuto, come già detto, una struttura modulabile che, pur prediligendo il lavoro sulla produzione orale, avrebbe permesso di esercitare anche le altre abilità e competenze linguistiche (lettura, scrittura, ascolto, grammatica, lessico e perfino l'ortografia). L'applicazione di OdE non si sarebbe limitata a una singola occasione, ma sarebbe stata proposta per almeno tre volte durante il corso (a inizio, a metà e nella parte conclusiva). OdE sarebbe stata presentata come uno strumento atto a "scattare una fotografia" dell'interlingua dell'apprendente, utile per osservare i graduali miglioramenti grazie alla possibilità di registrare e salvare un contenuto per una futura fruizione.

2.2.1. Le diverse fasi di OdE

La seconda fase di progettazione si è concentrata sull'individuazione delle funzioni comunicative, degli aspetti lessicali e soprattutto delle tipologie testuali su cui lavorare⁹ e ha poi portato alla scelta, all'adattamento e, in alcuni casi, anche alla creazione delle attività e degli esercizi che avrebbero permesso di lavorarvi.

La strutturazione dei momenti che avrebbero costituito OdE è stata fatta tenendo presente i diversi aspetti fino a qui discussi e considerati. Sono perciò state individuate otto fasi.

La prima raccoglie le diverse attività di *avvicinamento al testo* e consiste nel lavoro di familiarizzazione con la tipologia testuale scelta. La selezione dei testi e delle attività da utilizzare come input è stata un'operazione complessa e centrale (Vedovelli, 2010); infatti, si è cercato di tenere in considerazione la tipologia testuale in cui il testo rientra, la complessità linguistica, la rilevanza per il profilo degli studenti e soprattutto gli obiettivi lessicali e linguistico-grammaticali su cui ci si proponeva di lavorare. A titolo esemplificativo si propone qui di seguito una serie di testi e attività impiegate nell'ambito del lavoro per il video di descrizione della propria regione. Le attività delle figure 1-4, selezionate dal manuale adottato per il corso, dimostrano come l'avvicinamento al testo sia avvenuto grazie a input tra loro molto simili ma che avevano finalità didattiche differenti: lavoro sulla comprensione scritta e orale (Figura 1), focus sul lessico (Figura 2), attività di consolidamento degli aspetti grammaticali e anche pronuncia e ortografia (Figura 3). L'esercizio della Figura 4, invece, è stato utile per individuare e mettere a fuoco le sequenze che costituivano i diversi testi studiati, i quali sono stati indicati come modelli da seguire per la futura produzione scritta.

⁹ Poiché OdE è stato impiegato in corsi per i livelli base del QCER, i temi attorno al quale sono state sviluppate le diverse attività sono stati: la *presentazione e descrizione personale*, la *descrizione della propria famiglia*, la *descrizione di una giornata abituale*, la *descrizione della propria regione o città*, la *descrizione di un/una compagno/a di corso*.

Figura 1.

20a  **Leggiamo il testo.**

La Maremma

La Maremma è una zona della Toscana, tra le province di Livorno e Grosseto. Già Dante nella *Divina Commedia* parla di questa zona e indica i suoi confini tra Cecina (in provincia di Livorno a Nord) e Tarquinia (in provincia di Viterbo a Sud, nel Lazio). È un'area naturale meravigliosa, dove le persone rispettano l'ambiente e le tradizioni del passato. Questo luogo è unico per la diversità del suo territorio: qui troviamo il mare, le colline e le montagne. Il panorama è pieno di colori: l'azzurro del cielo e del mare cristallino dell'Argentario, il nero degli scogli di Talamone, il giallo delle lunghe spiagge di Castiglione della Pescaia, il verde delle colline di Massa Marittima e il marrone del Monte Amiata.

La Maremma è una parte della Toscana da visitare, perché ha molto da offrire: non solo cultura e paesaggi incredibili, ma anche prodotti tipici e vini da gustare. La cucina maremmana è fatta di piatti semplici e tradizionali preparati con prodotti locali e stagionali di alta qualità da accompagnare con un buon bicchiere di Morellino di Scansano o di Bianco di Pitigliano. Il piatto simbolo è l'acquacotta, una zuppa di verdure, pane, olio e altri ingredienti.



20b  **Scriviamo: completiamo le frasi.**

- 1 La Maremma è
- 2 Già Dante
- 3 Gli abitanti
- 4 Il panorama
- 5 La cucina
- 6 Il piatto simbolo è

Il Nuovo Affresco Italiano A2 (Trifone, Sgaglione 2015b: 81)

16   **Ascoltiamo e scriviamo: rispondiamo alle domande.**



olive ascolane



Urbino,
Palazzo Ducale

- 1 Quali sono le città principali delle Marche?
- 2 Che cosa è possibile visitare a Fano?
- 3 Che cosa c'è a Urbino?
- 4 Quali sono le attrattive naturali?
- 5 Quali sono i piatti tipici marchigiani?

Il Nuovo Affresco Italiano A2 (Trifone, Sgaglione 2015b: 78)

Figura 2.

4   **Leggiamo e sottolineiamo la parola giusta.**




Una visita in Valle d'Aosta

La Valle d'Aosta ha un territorio montuoso / pianeggiante; è la regione italiana dove ci sono le montagne più alte: il Monte Bianco, il Cervino e il Monte Rosa. Il capoluogo di questa regione è Aosta: è l'unica grande città della Valle d'Aosta e ha antichi *monumenti* / *divertimenti* storici romani. La *stagione* / *posizione* di questa regione ha influenzato anche la lingua degli abitanti: qui, infatti, le persone *parlano* / *cercano* dialetti simili a quelli delle valli svizzere francesi. In questa regione il *turismo* / *mese* è molto importante: c'è un meraviglioso Parco Nazionale, il Gran Paradiso, pieno di *boschi* / *temporali* dove vivono tanti animali in libertà; ci sono molte *porte* / *stazioni* sciistiche e numerosi castelli medievali.

Il Nuovo Affresco Italiano A2 (Trifone, Sgaglione 2015b: 71)

24   **Leggiamo e scriviamo: completiamo il testo con le parole giuste.**





confine • regione • buona • vini • bel • visitare • mare • belle • pomodori • pulito • chiese

La Puglia

La Puglia è al confine con la Basilicata, con la Campania e con il Molise e ha molte città sul Lungo le sue coste ci sono le isole Tremiti, dove il mare è limpido,, cristallino. In questa la coltura principale è quella dell'ulivo, ma è importante anche la produzione del grano, dell'uva da tavola, dei, dell'insalata, dei fichi, delle mandorle e degli agrumi. La cucina è molto: ci sono formaggi tipici (come la burrata), particolari tipi di pasta (come le orecchiette e i cavatelli), i salumi e i rossi. Il turismo è, negli ultimi tempi, la vera forza di questa regione grazie al clima, al mare e alla cultura. I turisti vanno spesso a i trulli (le costruzioni caratteristiche delle località di Putignano, Alberobello e Martina Franca) e le splendide, come la cattedrale di Trani.

Il Nuovo Affresco Italiano A2 (Trifone, Sgaglione 2015b: 83)

Figura 3.

18  **Leggiamo e scriviamo: completiamo il testo con i verbi giusti.**

Una gita in Molise

 Gianni e Luigi sono due giornalisti. Il mese scorso (andare) sono andati in Molise per scrivere un articolo per la loro rivista di turismo e viaggi. (partire) _____ da Roma e (arrivare) _____ a Campobasso con il treno. (essere) _____ in Molise quattro giorni e (trovare) _____ molte informazioni interessanti. Nell'area di Termoli ci sono numerose industrie e tanti laboratori artigianali: i due giornalisti (visitare) _____ il grande stabilimento Fiat e (apprezzare) _____ i prodotti dell'artigianato molisano come le famose campane di Agnone. I due colleghi (andare) _____ anche a Campomarino, sul Mare Adriatico, (fare) _____ il bagno e (mangiare) _____ le specialità del posto.

 

Il Nuovo Affresco Italiano A2 (Trifone, Sgaglione 2015b: 79)

29  **Ascoltiamo e sottolineiamo la parola giusta.**

La Liguria

Il paesaggio / paessaggio / paessaggio della Liguria è molto bello. Sulla costa si trovano quattro città: Savona, Imperia, La Spezia e Genova, il cappoluogo / capoluogo / capolluogo della regione. Il territorio / teritorio / territorio di questa regione ha due zone differenti: da una parte c'è il mare, con molti luoghi turistici; dall'altra c'è la montagna, con boschi / boschi / bosschi e piccoli paesi medievali. Il clima è di solito mite in tutte le stagioni / staggioni / stagionni: gli inverni non sono freddi e l'estate è sempre calda, con il vento piacevole dal mare. I prodotti principali sono gli ortaggi / ortagi / ortaggi (come il basilico per fare il pesto) e la frutta. Il mare è ricco di pesci / pesche / pece. La Liguria è famosa per i fiori: durante tutto l'anno ci sono molti tipi di fiori.



Il Nuovo Affresco Italiano A1 (Trifone, Sgaglione 2015a: 81)

Figura 4.

5   **Leggiamo e abbiniamo le domande alle risposte.**

Scopriamo il Lazio e il suo capoluogo...

1 • Qual è il capoluogo? 2 • Com'è il clima? 3 • Qual è l'industria più importante? 4 • Come si chiama il fiume più famoso? 5 • Che cosa visitano spesso i turisti? 6 • Che cosa c'è a Roma? 7 • Quali sono i musei più famosi? 8 • Dove abita il Presidente della Repubblica?	- a • Roma, il monastero di Montecassino, le stazioni sciistiche. - b • Tevere. - c • Roma. - d • Tutte le istituzioni dello Stato, le ambasciate dei Paesi esteri e vari uffici internazionali. - e • Al Quirinale. - f • È quella cinematografica: si chiama Cinecittà. - g • È mite sulla costa e all'interno ha inverni freddi ed estati fresche. - h • I Musei Vaticani.
---	---

1	c	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Il Nuovo Affresco Italiano A2 (Trifone, Sgaglione 2015b: 71)

Segue la fase di lavoro sul *testo modello* prodotto dal docente (fase 2), che accompagna alla *produzione del testo* (fase 3).

La fase 4 consiste nella correzione e valutazione della produzione scritta: alla tradizionale restituzione *ad personam*, è stato aggiunto un momento, solitamente svolto all'inizio della lezione, che prevede il lavoro su frasi o testi costruiti con errori presi dalle produzioni degli apprendenti e che, prima in autonomia, poi in coppia e infine in *plenum*, sono corretti e discussi.

La fase 5 prevede la visione del *video modello* registrato dal docente e la richiesta di produzione del video. È in questa fase che sono fornite le precisazioni necessarie rispetto alla durata e alla preparazione del video e le indicazioni stabilite riguardo l'invio e la condivisione.

Alla *produzione del video* è dedicata la fase 6, che è quella temporalmente più lunga (dai 7 ai 10 giorni). La *correzione del video* (fase 7) avviene secondo le stesse modalità indicate per la produzione scritta.

L'ottava e ultima fase è quella di *assegnazione del titolo* di "miglior video", l'*Oscar degli Erasmus*¹⁰, e prevede che la classe sia divisa in due gruppi. Costituiscono il primo gruppo i tre o quattro corsisti "candidati all'Oscar" che, scelti dal docente e avendo acconsentito alla condivisione del video con il resto della classe, hanno il compito di preparare un breve discorso di ringraziamento da fare davanti alla classe nel caso in cui il loro video risultasse

¹⁰ Quando in una classe Ode è impiegato per la prima volta la fase di *assegnazione del titolo* si arricchisce di un'ulteriore attività. Per introdurre il tema degli Oscar, infatti, viene proposta un'attività, creata e didattizzata dal docente, che utilizza come input il video in cui Sofia Loren consegna a Roberto Benigni l'Oscar per il miglior film straniero per il film *La vita è bella* nel 1999. Questa attività è un esempio della struttura modulabile attraverso e all'interno della quale si sviluppa Ode, in quanto permette di lavorare su diversi aspetti linguistici e culturali. Oltre al più generale lavoro di comprensione e al focus sul film e su Benigni e Loren (come attività da svolgere a casa è assegnata la produzione di una breve biografia/presentazione di uno dei due personaggi), il video permette di lavorare anche su aspetti extralinguistici come la competenza cinesica e prossemica. Infatti, la vivace reazione di Roberto Benigni all'assegnazione del premio e le espressioni e i gesti che caratterizzano il suo discorso di ringraziamento sono uno spunto per lo sviluppo di una riflessione su come questi aspetti caratterizzino l'italiano e gli italiani.

vincitore. Il secondo gruppo svolge il ruolo di *giuria* che, dopo aver scelto il miglior video, è chiamato a motivare l'assegnazione del premio con un breve giudizio elaborato collettivamente, attraverso la discussione e l'interazione cooperativa, e poi letto da un portavoce al momento dell'annuncio del vincitore.

Sin dalla sua prima applicazione la struttura di OdE si è rivelata funzionale, per questo motivo l'esperienza è poi proseguita anche in altri corsi.

2.3. Il passaggio alla didattica a distanza

L'interruzione della didattica in presenza e il passaggio obbligato all'erogazione online in modalità sincrona nel 2020 ha sollecitato un ripensamento di OdE. Con la consapevolezza di non doversi limitare a trasporre le prassi messe in campo durante la didattica in presenza (Villarini, 2024a), si è tenuto conto di come fosse mutato lo "spazio" del corso ed è stato preso in carico anche il non secondario cambiamento di composizione del pubblico. Infatti, i corsi online in modalità sincrona del CIS si rivolgevano sia a persone che in quel momento vivevano a Cagliari, o più generalmente in Italia (italiano L2), sia ad apprendenti che studiavano l'italiano nel proprio paese (italiano LS).

A questi aspetti si sono aggiunti i problemi che hanno caratterizzato il repentino e improvviso passaggio alla modalità online (Baldassarre, Tamborra, 2020; Cella, Viale, 2020; Fragai *et al.*, 2020; Villarini, 2024b). La didattica di chi scrive, dinamica e partecipata anche nella gestione degli spazi della classe, si è scontrata con la mancanza della componente corporea e della compresenza nello stesso luogo fisico. Si era «coscienti del fatto che il digitale è un ambiente "freddo" per nulla paragonabile in questo all'aula in presenza. L'empatia che si può sprigionare, anche in maniera relativamente facile, in aula non è sprigionabile con la stessa facilità online» (Villarini, 2024a: 20). Si temeva che questi aspetti, insieme ai problemi tecnici di connessione o legati al malfunzionamento di microfoni e telecamere, limitassero lo spazio che era stato concesso all'approccio comunicativo nella progettazione didattica sviluppata fino a quel momento. Per non lasciare «il campo a interventi più trasmissivi che [avrebbero potuto] indurre lo studente alla passività e all'estraniamento, oltre a non consentire lo sviluppo di abilità produttive» (Troncarelli, 2024: 35), OdE non solo è stata ripensata, ma ha anche rappresentato un punto di riferimento nella definizione di attività in grado di bilanciare le criticità tipiche dell'ambiente digitale. Infatti, poiché era evidente come alcuni studenti si sentissero a disagio nell'esprimersi in video di fronte alla classe, sono state adottate alcune accortezze per sostenere gli obiettivi didattici da conseguire.

Considerate le varie difficoltà che impedivano di partecipare attivamente ai lavori cooperativi o addirittura di prendere la parola durante la lezione, sono state previste per tutta la classe delle attività di produzione di brevi messaggi audio o video. Queste attività hanno poi costituito una nuova fase di OdE, ossia quella di *avvicinamento alla produzione di video*. L'invio prima dei messaggi audio, e poi dei video, è stato richiesto come attività da svolgere a casa e avveniva attraverso l'applicazione di messaggistica istantanea WhatsApp. Infatti, nella fase di passaggio alla didattica online in modalità sincrona il ricorso all'applicazione di messaggistica istantanea WhatsApp si è rivelato utile e funzionale per l'immediata condivisione di link e materiali e soprattutto per contrastare l'assenza di occasioni di condivisione e socializzazione che nelle lezioni caratterizzano i momenti di pausa o quelli che solitamente precedono o seguono la stessa lezione. Inoltre, la chat di gruppo della classe ha favorito la creazione di un ambiente informale impiegato sia per comunicazioni e richieste legate al corso sia per la condivisione di contenuti a questo non direttamente legato ma che provavano a compensare l'assenza di momenti di

socializzazione in presenza. Questa nuova fase della programmazione OdE ha seguito quanto già stabilito per la fase 6, sia per le modalità di invio e condivisione sia per la correzione. Sin dalla prima lezione è stato richiesto l’invio di un messaggio audio: in questo modo già durante le prime lezioni gli studenti sono stati accompagnati nella realizzazione di prodotti dalla durata sempre maggiore fino al passaggio all’audiovisivo.

Ciò mostra come il ricorso a OdE nell’ambiente digitale non si sia limitato a riprodurre quello che solitamente si attuava nella lezione in presenza. La sua implementazione e la definizione di un’ulteriore fase evidenzia ulteriormente come il ricorso allo strumento digitale sia stato determinato dalla volontà di rispondere a nuove difficoltà. Inoltre, la fase di *avvicinamento al video* ha permesso di diversificare ulteriormente i *task* richiesti e soprattutto di stimolare e mantenere alta la motivazione.

3. REAZIONI E VALUTAZIONI DEI CORSISTI

Sin dal suo primo impiego in un corso in presenza OdE si è rivelata valida e funzionale per gli obiettivi definiti in fase di progettazione. A conferma di ciò si segnala come tra i candidati al terzo e ultimo Oscar assegnato nel primo corso in cui OdE è stata impiegata vi fosse la studentessa che inizialmente aveva manifestato il suo disagio nell’esprimersi in italiano (§ 2.1), la quale, avendo acquisito più sicurezza, aveva iniziato anche a intervenire più frequentemente durante la lezione.

Per una valutazione più precisa di come OdE possa contribuire allo sviluppo della produzione e interazione orale si preferisce rimandare a una futura sperimentazione didattica con un gruppo di controllo. In questo paragrafo ci si limiterà a riportare alcune osservazioni rilasciate dagli studenti nel questionario di gradimento di fine corso¹¹.

Le due domande aperte in cui si chiedeva rispettivamente di indicare gli aspetti positivi e le eventuali criticità su cui intervenire hanno confermato quanto già precedentemente messo a fuoco in fase di progettazione. Due corsisti hanno manifestato il loro disagio nella produzione di video:

It was awkward for me to speak to the camera and I don’t like seeing or hearing myself but I guess that’s more my problem and it wouldn’t be so much an issue if the classes weren’t online and we talked in class.

Audio is simpler than video. I don’t like making video, but other students like it.

Si segnala, inoltre, la richiesta di più video che prevedessero la collaborazione tra corsisti, attività che, come emerge dalla stessa dichiarazione, era già stata predisposta ma prevista per la fase conclusiva del corso:

Maybe good to have classmates as partners from half of the class so we practice in Italian. Like the one for the last video of the course.

Malgrado queste criticità, la totalità degli studenti ha comunque dichiarato che OdE, in particolare attraverso audio e video, è stata un’opportunità per migliorare il proprio italiano. Gli apprendenti segnalano anche che OdE ha sostenuto il consolidamento del lessico e agevolato la fluenza:

¹¹ Si fa riferimento a quanto emerso dai questionari di gradimento somministrati (in inglese) alla fine dei cinque corsi erogati online in modalità negli a.a. 2020/2021 e 2021/2022.

It helps me remember some vocabularies and then I can remind these vocabularies immediately when I talk with others in Italian.

It really helps to improve vocabulary when you prepare the video.

It made me rehearse pronunciation.

Facendo il video, puoi farlo a tuo piacimento e ti rendi conto delle cose che pronunci male e ti aiuta a migliorare il tuo discorso.

You must speak correctly and naturally that’s why it help us to improve speaking skills.

OdE, inoltre, è stata vista come uno spazio diverso e nuovo per il lavoro sulla produzione orale. Per i corsisti che in quel momento non vivevano in Italia ha rappresentato un’ulteriore occasione di lavoro sull’italiano:

Thanks to these videos, we were able to speak a lot more than just during the class. And with the correction of Igor, we could improve it.

Possiamo parlare italiano anche quando non abbiamo lezioni di italiano.

Make videos pushed me to practice speaking italian espacially that I am currently not in Italy.

Per chi, invece, viveva in Italia è stata utile per avvicinarsi gradualmente alle interazioni reali:

It helped me to practice speaking outside of class. Plus, always nice to do something creative!

It was realistic and close to the real life in Italy. For example the daily routine exercise helped me also with speaking Italian outside.

4. CONCLUSIONI

Nell’attesa di una sperimentazione che permetta di raccogliere dati quantitativi e maggiori dati qualitativi relativi agli effetti dell’uso delle tecnologie nella didattica linguistica, è intanto possibile almeno proporre alcune considerazioni conclusive.

In primo luogo, va segnalato che l’uso delle tecnologie nei corsi di Italiano L2 è stato inserito in una progettazione didattica ragionata, che ha debitamente preso in considerazione bisogni e caratteristiche degli studenti. In questo modo la proposta ha permesso di personalizzare i percorsi di apprendimento per i diversi soggetti coinvolti, ottimizzando il ruolo dei fattori interni implicati nella motivazione linguistica (§ 1). Alcuni di questi sono richiamati più volte nelle valutazioni degli studenti (§ 3) evidenziando un effetto positivo sull’apprendimento prodotto dalle attività che hanno richiesto il coinvolgimento attivo e la creatività degli studenti. Queste attività hanno permesso anche una maggiore percezione del proprio avanzamento nel processo di apprendimento e una riduzione dello stress determinato dalla produzione libera in classe. La possibilità di gestire in autonomia le attività e il controllo delle produzioni orali (in particolare nella creazione di audio e audiovisivi) ha promosso, infatti, l’aumento dell’autostima degli studenti e del loro benessere psicologico (Dörnyei, Ushioda, 2021: 121) e la diminuzione o l’eliminazione dell’ansia del contesto didattico. Una migliore percezione di sé (Dörnyei,

2005) ha poi facilitato anche l'incremento delle attività di produzione interattive in forma asincrona e poi sincrona.

Ai fattori interni su elencati vanno senza dubbio aggiunti quelli esterni legati alla percezione positiva delle interazioni con il docente (Dörnyei, Ushioda, 2021: 132), che ha saputo mantenere alta nel tempo, cosa non facile (vd. Dörnyei, 2000), la motivazione degli studenti anche attraverso feedback personalizzati e regolari stimoli didattici, tra i quali la proposta di un riconoscimento simbolicamente rappresentato dall'assegnazione dell'*Oscar*. In questo modo quello che Balboni (2019: 82-86) definisce il terzo fattore che muove l'agire umano, il piacere (che si completa con il dovere e il bisogno), ha potuto trovare nella varietà delle proposte, ma anche nella novità e nella sfida lanciata (§ 2.1) elementi di stimolo all'impegno e all'apprendimento.

L'esperienza ha avuto un esito che possiamo definire felice anche grazie alle competenze digitali degli studenti e in particolare del docente. Questo dato sottolinea l'importanza di formazione del corpo docente anche in ambito tecnologico e multimediale. Villarini (2024a: 16), a questo proposito, evidenzia che le ricerche hanno finora stabilito una forte correlazione tra livello di preparazione all'utilizzo delle tecnologie e livello di soddisfazione nel loro uso da parte dei docenti, con conseguente esito positivo nell'apprendimento. È necessario, dunque, che la didattica digitale possa essere gestita con una formazione adeguata che permetta di rispondere alle esigenze di nuovi ambienti di lavoro senza replicare modelli di didattica in presenza, che rischiano di essere poco o per nulla efficaci nella comunicazione mediata (Redecker, 2017). Una rafforzata cultura digitale dei docenti, infatti, consentirebbe di sfruttare pienamente le opportunità offerte dagli strumenti tecnologici (Villarini, 2024b), anche in termini di attivazione dell'interesse e delle motivazioni degli studenti, senza cedere alla tentazione di delegare alla sola tecnologia queste funzioni. Il docente, infatti, continua a essere fondamentale anche nella didattica digitale, in quanto garantisce che l'uomo (lo studente, nel nostro caso) possa rimanere al centro dell'interesse educativo e che la tecnologia (la "macchina", in una definizione di Freddi, 1979; vd. Dolci, 2010: 170) sia usata come strumento al servizio della formazione degli allievi. In questa prospettiva la didattica digitale può avere un ruolo importante nel processo educativo e di apprendimento, supportata, però, dall'utilizzo consapevole ed efficace che solo educatori (in)formati possono farne.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2017), "La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica", in *Educazione Linguistica. Language Education*, 6, 1, pp. 7-22.
- Balboni P. E. (2019⁴), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET - De Agostini Scuola, Novara.
- Baldassarre M., Tamborra V. (2020), "Didattica a distanza e online learning: rischi e opportunità d'innovazione", in Adorni G., De Lorenzo A., Manzoni L., Medvet E. (a cura di), *Atti convegno nazionale, Didattica 2020*, AICA, Milano, pp. 390-399.
- Barni M., Bandini A., Sprugnoli L., Lucarelli S., Scaglioso A. M., Strambi B., Fusi C., Arruffoli A. M. (a cura di) (2009), *Linee guida CILS. Certificazione di italiano come lingua straniera*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Brown P., Levinson S. C. (1987), *Politeness: some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Caon F., Serragiotto G. (a cura di) (2012), *Tecnologia e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino.
- Cella R., Viale M. (2020), "La didattica dell'italiano ai tempi del distanziamento sociale", in *Italiano a scuola*, 2, pp. I-VI.
- Chapelle C. A., Sauro S. (eds.) (2017), *The handbook of technology and second language teaching and learning*, Wiley Blackwell, Hoboken.
- Chini M., Bosisio C. (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Council of Europe (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- 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>.
- Danesi M., Diadori P., Semplici S. (2018), *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*, Carocci, Roma.
- Diadori P. (2022), "Interazioni telematiche e didattica della L2 nei documenti europei: prima e dopo il DigCompEdu (2017) e il CEFR Companion Volume (2020)", in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 65-93: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19571>.
- Dolci R. (2010), "Prima l'uomo", in Balboni P. E., Cinque G. (a cura di), *Seminario di linguistica e didattica delle lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia, pp. 169-178.
- Dörnyei Z. (2000), "Motivation in action: towards a process-oriented conceptualisation of student motivation", in *The British Journal of Educational Psychology*, 7, 4, pp. 519-538.
- Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner: individual differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Dörnyei Z., Ushioda E. (2021³), *Teaching and researching: motivation*, Routledge, New York-London.
- Fazio A., Bonvino E., Menghini M. (a cura di) (2022), *Didattica innovativa nei Centri Linguistici Italiani tra nuove tecnologie e ascolto*, RomaTrE-PRESS, Roma.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2020), "Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DaD", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 38-62: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14972>.
- Freddi G. (1979), *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.
- Gardner R. C. (1985), *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, Edward Arnold, London.
- Gardner R. C. (2005), "Integrative motivation and second language acquisition", paper of joint plenary talk, Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association - May 30, 2005, London, Canada: <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>.
- Gardner R. C. (2006), "The socio-educational model of second language acquisition", in *EUROSLA Yearbook*, 6, 1, pp. 237-260.

- Gardner R. C. (2010), "Second language acquisition: a social psychological perspective", in Kaplan R. B. (ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics (2nd ed.)*, Oxford University Press, Oxford-New York, pp. 204-216.
- Giovannini M. (2012), "Comprendere testi mediati in italiano L2/LS: i dialoghi dei film per lo sviluppo della competenza culturale", in Baggio S., Baratter P., Dallabrida S., De Gennaro C., Niro M. (a cura di), *La comprensione: scritti linguistici*, Dipartimento di Studi letterari, linguistici e filologici, Trento, pp. 211-234.
- Goffman E. (1971), *Relations in public. Microstudies of the public order*, Harper Torchbooks, New York.
- Grenfell M., Kelly M. (2004), *European profile for language teacher education. A frame of reference*, University of Southampton, Southampton.
- Krashen S. D. (1985), *The input hypothesis: issues and implications*, Longman, London.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo d'italiano L2*, Carocci, Roma.
- Newby D., Allan R., Fenner A-B, Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. (eds.) (2007), *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*, European Centre for Modern Languages, Graz.
- North B. (2012), "A profiling grid for language teachers", in Diadori P. (ed.), *How to train teacher trainers*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 190-217.
- Porcelli G., Dolci R. (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET, Torino.
- Porcelli G. (1988), *Computer e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- Redecker C. (2017), *European framework for the Digital Competence of Educators - DigCompEdu*, Publication Office of the European Union, Luxembourg.
- Taie M., Afshari A. (2015), "A critical review on the socio-educational model of SLA", in *Theory and Practice in Language Studies*, 5, 3, pp. 605-612.
- Troncarelli D. (2024), "Le competenze digitali del docente di lingua", in Villarini A. (a cura di), *LEND. Lingua e Nuova Didattica, numero speciale luglio 2024*, pp. 24-38.
- Trifone M., Sgaglione A. (2015a), *Il nuovo affresco italiano A1*, Mondadori, Milano.
- Trifone M., Sgaglione A. (2015b), *Il nuovo affresco italiano A2*, Mondadori, Milano.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Villarini A. (2021), *Didattica delle lingue straniere*, il Mulino, Bologna.
- Villarini A. (2024a), "Le tecnologie digitali al servizio della promozione della lingua italiana fra stranieri e delle altre lingue straniere: riflessioni teoriche e ricadute didattiche", in Villarini A. (a cura di), *LEND. Lingua e Nuova Didattica, numero speciale luglio 2024*, pp. 10-23.
- Villarini A. (a cura di) (2024b), *La didattica delle lingue nell'era del digitale: teorie, pratiche e strumenti*, LEND. Lingua e Nuova Didattica, numero speciale luglio 2024.

