

# MEDIAZIONE, TECNOLOGIA E APPROCCI PLURALI: UNA PROPOSTA PEDAGOGICA PER LA FORMAZIONE DELL'INSEGNANTE

*Giulia Ciaramita*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE E STATO DELL'ARTE

L'obiettivo principale del presente articolo è analizzare la capacità degli insegnanti in formazione e in servizio, in Spagna e in Italia, di integrare la mediazione e le tecnologie educative nei contesti di insegnamento linguistico o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), e proporre un modello pedagogico volto a rafforzare la formazione docente in tali ambiti.

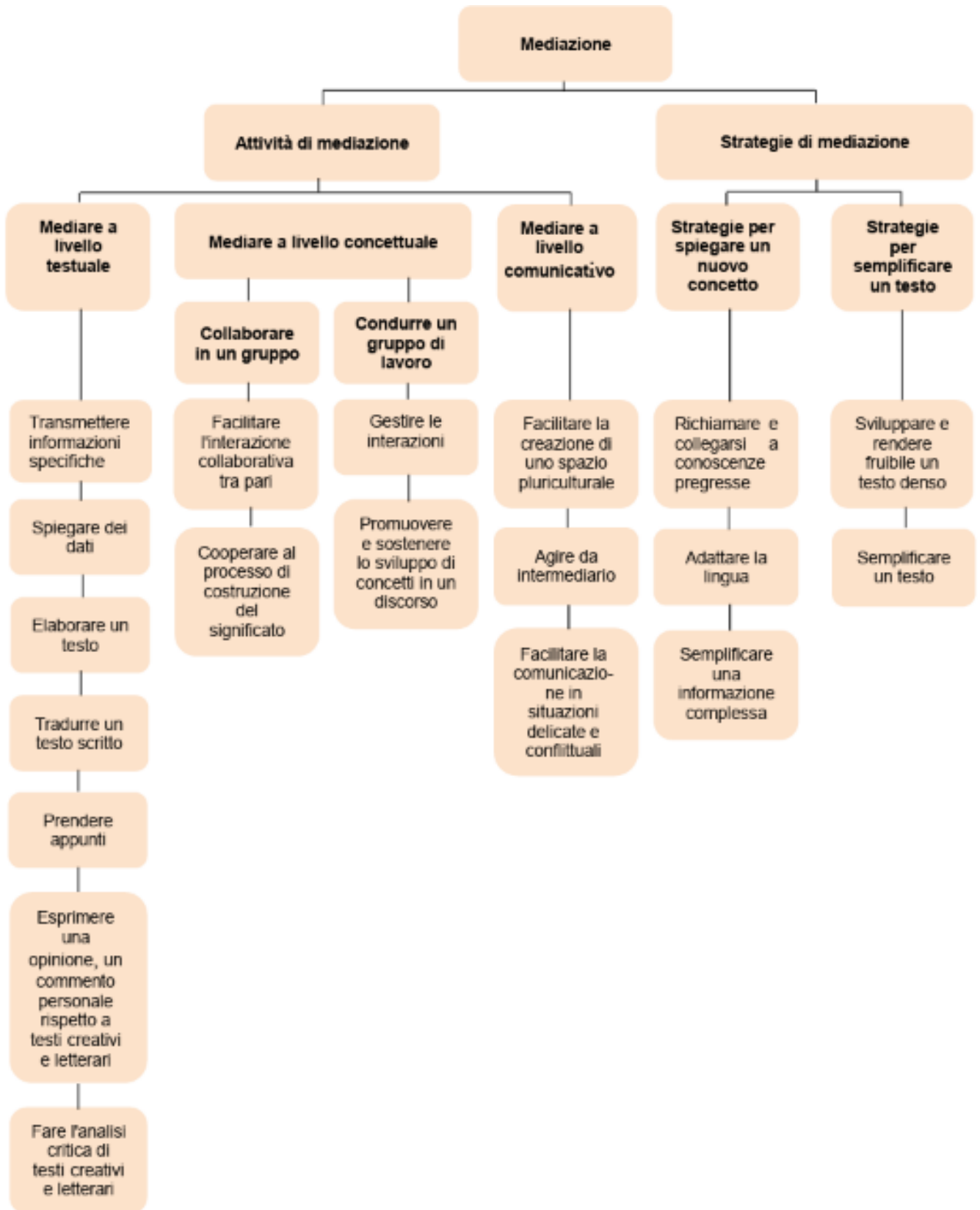
Sebbene la mediazione e le tecnologie siano state oggetto di attenzione nella letteratura accademica, esse sono state per lo più trattate separatamente. Non sembra, per quanto ne ho conoscenza, che esistano studi che abbiano esplorato la loro integrazione in particolare nella progettazione di compiti plurilingui. Nei paragrafi seguenti verranno offerte panoramiche teoriche sul concetto di mediazione e sull'inclusione della tecnologia in classe.

La mediazione riveste un ruolo centrale nell'apprendimento linguistico, poiché la conoscenza, per essere acquisita, deve necessariamente essere mediata (Daftarifard, Birjandi, 2017). Pur essendo già presente nelle prime bozze del QCER (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, 1996) e nella versione ufficiale del 2001 – dove era però limitata a interpretazione e traduzione (Piccardo, 2020) – la nozione di mediazione è stata successivamente ampliata. In considerazione della natura sempre più globalizzata delle società contemporanee, il Consiglio d'Europa (2015) ha riconosciuto la mediazione come una competenza chiave del cittadino e ne ha rafforzato la centralità nel *Volume complementare*, ampliamento e aggiornamento del QCER 2001 (Consiglio d'Europa, 2020), che la definisce come un processo comunicativo che consente la comprensione tra persone che, altrimenti, non riuscirebbero a comunicare direttamente, includendo inoltre 14 scale per le “attività di mediazione” e 5 per le “strategie di mediazione”. La Figura 1 riportata alla pagina seguente ne fornisce una rappresentazione visiva.

Un altro aspetto su cui le istituzioni europee si sono recentemente concentrate è la competenza digitale, intesa come la capacità di utilizzare le tecnologie digitali per comunicare in modo efficace. In un contesto educativo sempre più influenzato dalla trasformazione digitale, si osserva una crescente integrazione di modalità come l'apprendimento a distanza (Nurieva, Garaeva, 2020) e il mobile learning (Jalilifar, Mashhadi, 2013). In linea con questa tendenza, il QCER *Volume complementare* include anche il concetto di interazione online, articolato in due scale descrittive: “conversazione e discussione online” e “transazioni online e collaborazione finalizzate ad uno scopo”. Queste scale si focalizzano sulle competenze comunicative da attuare in contesti digitali.

<sup>1</sup> Università degli Studi di Torino.

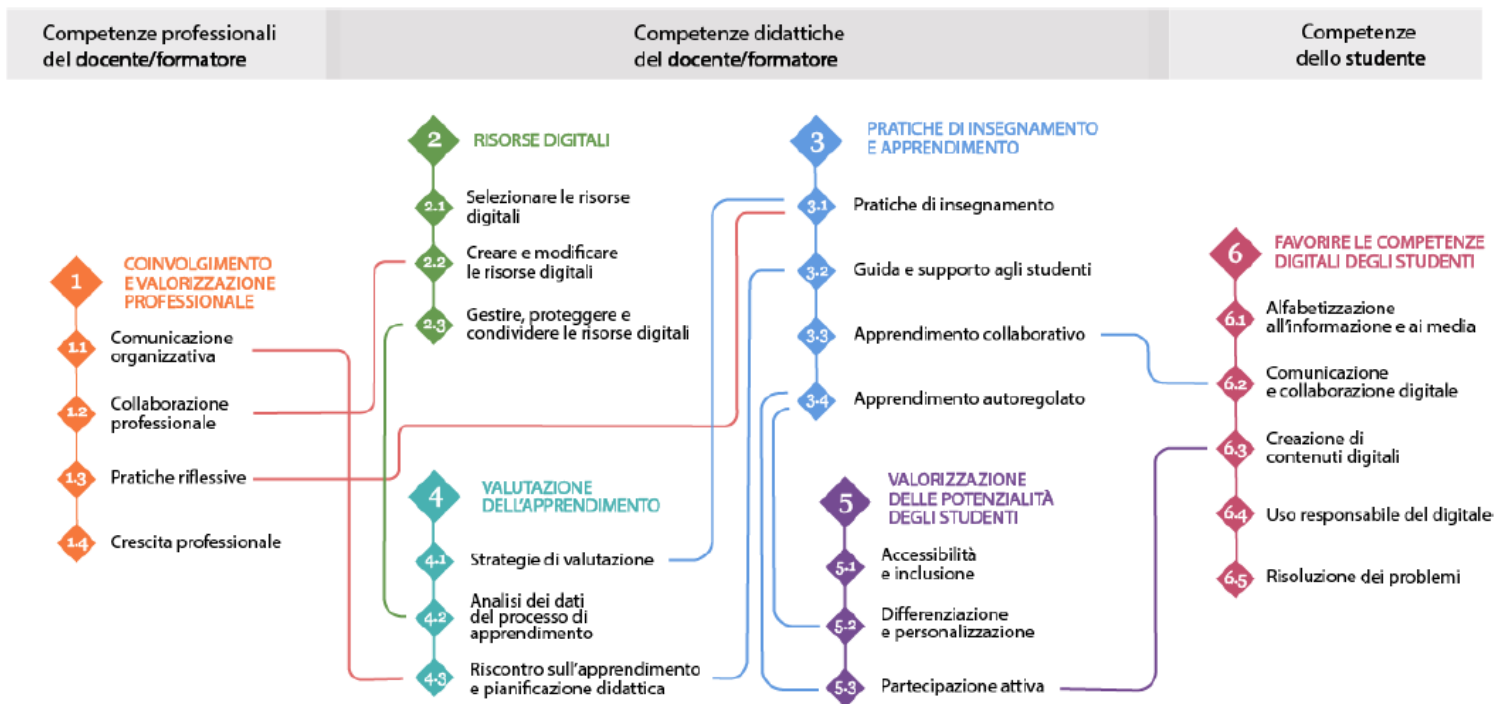
Figura 1. *Attività e strategie di mediazione (Consiglio d'Europa, 2020: 101)*



Oltre al *Volume complementare*, la Commissione Europea ha pubblicato un documento interamente dedicato al rapporto tra tecnologia e istruzione: il *Quadro di Riferimento Europeo per Le Competenze Digitali dei Docenti (DigCompEdu)*, redatto nel 2017. L'obiettivo dichiarato è quello di supportare gli Stati membri nel promuovere la competenza digitale dei cittadini e nell'innovare i sistemi educativi, rispondendo al contempo all'esigenza di dotare gli insegnanti di competenze digitali specifiche per la loro professione (Redecker, Punie, 2017: 7, 8). Il documento nasce dalla consapevolezza che le tecnologie digitali sono ormai onnipresenti e hanno trasformato profondamente molti aspetti della nostra vita quotidiana (dalla comunicazione al mondo del lavoro, dal tempo libero alla sfera privata). Tuttavia, sia gli insegnanti sia gli studenti spesso non possiedono ancora le competenze necessarie per utilizzare tali tecnologie in modo consapevole, critico ed efficace (Redecker, Punie, 2017).

Il *DigCompEdu* adotta una struttura simile a quella del QCER, proponendo sei livelli di padronanza, dal livello A1 al C2: A1 Novizio; A2 Esploratore; B1 Sperimentatore; B2 Esperto; C1 Leader; C2 Pioniere. Il quadro identifica 22 competenze digitali specifiche per gli educatori, suddivise in tre aree principali. La Figura 2 illustra nel dettaglio queste competenze e le rispettive categorie.

Figura 2. *Le competenze del quadro DigCompEdu e le loro interconnessioni* (Redecker, Punie, 2017: 6)



Il *DigCompEdu* rappresenta un documento fondamentale per insegnanti ed educatori, poiché definisce le competenze digitali specifiche necessarie per l'insegnamento (Redecker, Punie, 2017). Nonostante la crescente presenza delle tecnologie in ambito educativo, molti docenti devono ancora sviluppare la capacità di selezionare le risorse digitali più adatte agli obiettivi didattici e alle esigenze delle proprie classi (Redecker, Punie, 2017).

Inoltre, è essenziale che gli insegnanti siano in grado di promuovere la competenza digitale degli studenti, accompagnandoli nell'uso consapevole delle tecnologie per la comunicazione, la gestione dell'informazione, il benessere digitale e il *problem solving*.

Proprio per questo, il *DigCompEdu* include anche un'area specifica denominata *Favorire le competenze digitali degli studenti*.

In seguito alla difficoltà riscontrata dagli insegnanti nell'integrare la digitalità nei percorsi formativi e conseguentemente alla pubblicazione del *DigCompEdu*, l'interesse accademico nei confronti del ruolo della tecnologia in classe è aumentato. Un esempio rilevante è il progetto finanziato dal programma Erasmus+ intitolato "Digital Competence in Teacher Education" (DiCTE), coordinato dall'Oslo Metropolitan University in collaborazione con l'Università di Limerick, l'Università di Malta, l'Università di Oslo e l'Università di Valencia. Il progetto si è concentrato sulla necessità di rafforzare l'integrazione delle tecnologie nei programmi di formazione iniziale degli insegnanti.

Il progetto DiCTE ha prodotto un'analisi approfondita della letteratura sulla competenza digitale professionale degli educatori, definendola come segue:

La competenza digitale professionale (PDC) implica una doppia sfida per i docenti: se da un lato, come altri professionisti quali ingegneri, avvocati o infermieri, devono essere in grado di utilizzare le tecnologie digitali per svolgere compiti professionali specifici, dall'altro la sfida principale consiste nel promuovere un uso produttivo e significativo delle TIC da parte dei propri studenti. (McGarr, McDonagh, 2019: 3)<sup>2</sup>

Un ulteriore obiettivo del progetto è stato quello di indagare le cause del basso livello di competenza digitale tra i docenti. I risultati hanno evidenziato l'esistenza di un divario tra la debole formazione pedagogica dei futuri insegnanti, le reali esigenze delle scuole e la mancanza di una formazione mirata alle competenze digitali, sia nei corsi iniziali sia in quelli di aggiornamento (McGarr, McDonagh, 2019).

Un altro progetto Erasmus+ di particolare interesse è IDEAL (*Integrating Digital Education in Adult Language Teaching*), che ha mirato a supportare gli insegnanti di lingue nell'istruzione per adulti nello sviluppo delle competenze digitali specifiche e nella capacità di integrare le tecnologie digitali nell'insegnamento linguistico.

Le ricerche condotte nell'ambito del progetto hanno rivelato che gli insegnanti incontrano ancora difficoltà nell'utilizzare strumenti digitali in modo efficace per l'insegnamento delle lingue. A partire da questi risultati, IDEAL ha offerto percorsi formativi finalizzati a sostenere i docenti nell'integrazione delle tecnologie nelle loro attività didattiche.

In conclusione, in linea con quanto previsto dal QCER *Volume complementare* e dal *DigCompEdu*, mediazione e tecnologia rivestono un ruolo centrale nell'insegnamento e apprendimento delle lingue. Tuttavia, la letteratura accademica che indaga l'integrazione tra mediazione e digitalità risulta ancora molto limitata.

Le sezioni seguenti presenteranno più in particolare la situazione spagnola e quella italiana.

## 2. IL CONTESTO SPAGNOLO

Nei paragrafi precedenti sono stati analizzati i documenti, le raccomandazioni e i progetti europei relativi alla mediazione e alla tecnologia. La presente sezione si concentra invece sul contesto spagnolo e sulle ricerche condotte con insegnanti in formazione e in servizio.

<sup>2</sup> Traduzione nostra.

In Spagna, la mediazione linguistica non risulta ancora pienamente integrata nel sistema scolastico. Nadales e Valderrama (2020), analizzando l'implementazione della mediazione nelle *Escuelas Oficiales de Idiomas* (EOI), hanno evidenziato come molti insegnanti necessitino ancora di formazione specifica. In particolare, le difficoltà riguardano l'insegnamento e la valutazione della mediazione, dovute alla scarsità di materiali didattici e criteri valutativi strutturati. Tali criticità sottolineano l'urgenza di percorsi formativi mirati, che combinino teoria e pratica.

Analogamente, lo studio di Ciaramita (2024), condotto in Spagna e in Italia, ha evidenziato l'insufficienza di materiali didattici espliciti per l'insegnamento della mediazione. L'analisi di quattro manuali scolastici per la scuola secondaria ha rilevato una presenza limitata di attività di mediazione. I risultati confermano la necessità di formare i docenti nella progettazione e valutazione di attività mediatriche.

Sul piano tecnologico, la Spagna ha avviato politiche di promozione delle tecnologie ben prima della pubblicazione del DigCompEdu. Già negli anni '90, il Ministero dell'Istruzione aveva garantito l'accesso a Internet nelle scuole, creato spazi web istituzionali e assegnato indirizzi email alle istituzioni scolastiche. Nel 2012 è stato lanciato il *Piano Nazionale Scuola Digitale*, volto a migliorare le competenze digitali dei docenti, colmando le lacune della formazione iniziale (McGarr, Mifsud, Rubio, 2021). Già nel 2013, la Spagna risultava uno dei paesi con il maggior numero di ore di formazione per insegnante. Tuttavia, permane un divario tra formazione ricevuta e applicazione pratica in aula, che evidenzia la necessità di sviluppo professionale continuo (McGarr, McDonagh, 2019).

Nel periodo post-pandemico, l'uso delle tecnologie didattiche è aumentato sensibilmente, ma molti docenti continuano a percepire una bassa competenza digitale e manifestano dunque un forte bisogno di formazione specifica (García-Sampedro, Rodríguez-Olay, Peña-Suárez, 2024).

### 3. IL CONTESTO ITALIANO

Anche in Italia, la ricerca accademica sull'insegnamento della mediazione è ancora agli inizi.

Tuttavia, di recente alcuni studi sono stati svolti sulla mediazione e sulla sua presenza nei materiali didattici. Come già descritto per il contesto spagnolo, infatti, anche in Italia si registra una carenza di materiali didattici espliciti per l'insegnamento della mediazione (Ciaramita, 2024). Questa mancanza rafforza ulteriormente la necessità di percorsi formativi specifici per insegnanti, che affrontino la progettazione, realizzazione e valutazione di attività di mediazione in aula.

Per quanto riguarda l'integrazione delle tecnologie, l'Italia ha mostrato un crescente impegno. Nel 2015, il Ministero dell'Istruzione ha presentato il Piano Nazionale per la Scuola Digitale (PNSD), con l'obiettivo di guidare le scuole nel processo di innovazione digitale (MIUR, 2015). Il PNSD si articola in 35 azioni suddivise in tre aree principali: *Strumenti, Competenze e Contenuti, Formazione e Accompagnamento*.

La prima area mira a fornire strumenti digitali efficienti per la gestione amministrativa, l'insegnamento e l'apprendimento. La seconda definisce le competenze digitali necessarie per studenti e docenti, incentivando l'inclusione attiva degli studenti. Particolarmente significativa è la terza area, dedicata alla formazione dei docenti, che riconosce l'importanza strategica dello sviluppo professionale continuo per una reale innovazione educativa.

In ambito accademico, sono stati condotti numerosi studi sul tema. Ad esempio, D'Agostino *et al.* (2022) hanno analizzato la prontezza dei docenti italiani nell'utilizzo delle

tecnologie, basandosi su dati raccolti dall'INVALSI tramite un'indagine rivolta a insegnanti e dirigenti della scuola secondaria superiore (classe seconda). I risultati indicano che sono le docenti più che i docenti, con contratto a tempo indeterminato, a mostrare una maggiore propensione all'uso delle tecnologie per l'insegnamento e la valutazione. Anche i docenti più giovani e quelli di discipline linguistiche tendono a integrare maggiormente le tecnologie educative nella pratica didattica.

È emerso inoltre che gli insegnanti che hanno partecipato a corsi specifici di formazione in ambito digitale manifestano un atteggiamento più positivo verso l'uso delle tecnologie in classe. Questo dato conferma come gli investimenti nella formazione professionale abbiano un impatto diretto e misurabile sulle competenze e sulla fiducia digitale degli insegnanti.

Dopo aver analizzato la letteratura sull'inclusione di tecnologia e mediazione nei contesti spagnoli e italiani, nel seguente paragrafo vengono riportati i quesiti di ricerca che sono stati formulati per condurre uno studio qualitativo e quantitativo sull'integrazione di questi due elementi nelle scuole spagnole e italiane. I risultati raccolti sono serviti a delineare la proposta pedagogica che viene descritta nel § 7.

#### 4. QUESITI DI RICERCA

Al fine di perseguire gli obiettivi precedentemente delineati, la ricerca si è proposta di rispondere ai seguenti quattro quesiti (QR):

- QR1. Gli insegnanti italiani e spagnoli conoscono il significato del concetto di mediazione? Qual è il loro atteggiamento nei confronti di tale competenza?
- QR2. Gli insegnanti sono in grado di integrare l'uso delle tecnologie digitali e della multimodalità nelle attività di mediazione?
- QR3. Quali sono le principali somiglianze e differenze tra i contesti educativi italiano e spagnolo rispetto all'insegnamento della mediazione e all'uso delle tecnologie educative?

#### 5. METODOLOGIA

##### 5.1. *Contesto e progetto di riferimento*

La ricerca è stata condotta all'interno di un progetto più ampio: il progetto TEMPLATE<sup>3</sup> (settembre 2020 – agosto 2023), un'iniziativa europea finanziata dal programma Erasmus+ K201, coordinata dall'Università degli Studi di Torino. Al progetto hanno partecipato come partner altre quattro università: l'Université Catholique de Louvain (Belgio), la Universitat Jaume I de Castellón (Spagna), la Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (Germania) e la Vilniaus Universitetas (Lituania). L'acronimo TEMPLATE sta per *TEchnology-Mediated PLurilingual Activities for (language) Teacher Education*, e l'obiettivo principale del progetto è stato quello di rafforzare la competenza professionale di insegnanti in formazione e in servizio che desiderano applicare pienamente le raccomandazioni del Consiglio d'Europa riguardo all'uso di approcci plurilingui nell'educazione linguistica. La mediazione linguistica rappresenta un aspetto centrale del progetto, poiché il suo insegnamento è esplicitamente raccomandato dal Consiglio d'Europa ed è strettamente collegato ai contesti plurilingui. Inoltre, la

<sup>3</sup> <https://templateplurilingualism.eu/>.

presente ricerca si è focalizzata anche sull'uso della tecnologia, coerentemente con le finalità del progetto TEMPLATE. Infatti, attraverso l'analisi quantitativa e qualitativa dei dati raccolti, la ricerca ha i seguenti obiettivi:

- Definire *l'attitude* dei docenti nei confronti della mediazione e la conoscenza di questo concetto;
- Comprendere quanto i docenti conoscano effettivamente la mediazione a livello teorico;
- Comprendere quanto essi siano in grado di integrarla in *task* plurilingue che prevedano l'uso della digitalità;

Inoltre, l'obiettivo finale a lungo termine è quello di progettare un corso di formazione per docenti italiani e spagnoli che vada a colmare le lacune relative all'integrazione di mediazione, tecnologia e plurilinguismo nella didattica (cfr. § 7)

## 5.2. *Raccolta dati e eventi formativi*

I dati per questa ricerca sono stati raccolti durante due eventi formativi organizzati nell'ambito del progetto TEMPLATE:

- il primo evento, denominato “multiplier event”, si è svolto presso la Universitat Jaume I di Castellón (Spagna) il 30 novembre 2021. In questa occasione è stato condotto un workshop della durata di un'ora, intitolato “Linguistic Mediation: how to include it in our classes”, dedicato all'integrazione delle tecnologie digitali e della mediazione linguistica nell'insegnamento.
- Il secondo evento ha avuto luogo a febbraio 2022 presso l'Università degli Studi di Torino, nell'ambito del corso universitario “Approcci all'insegnamento delle lingue”, rivolto agli studenti del secondo e ultimo anno della laurea in Lingue e Letterature Straniere. Il workshop, della durata di un'ora e mezza, si è focalizzato sulla mediazione linguistica.

Entrambi i workshop erano rivolti a insegnanti e seguivano una struttura simile articolata in tre momenti principali:

1. Somministrazione di un questionario sulla mediazione linguistica.
2. Formazione teorica e pratica sulla mediazione.
3. Lavoro di gruppo con l'obiettivo di progettare esercizi che integrassero l'uso delle tecnologie digitali in attività di mediazione linguistica.

## 5.3. *Partecipanti*

All'evento spagnolo hanno partecipato in totale 52 persone, di cui il 75% erano insegnanti in formazione (pre-service teachers), mentre il resto era costituito da insegnanti in servizio o docenti universitari. Il 59,6% dei partecipanti rientrava in una fascia di età compresa tra i 21 e i 25 anni, il 23,1% nella fascia 20-30 anni, e percentuali minori si avevano nelle fasce d'età successive.

Al workshop italiano hanno partecipato 23 studenti iscritti al secondo anno della laurea in Lingue e Letterature Straniere, con un'età media di 22 anni.

#### 5.4. *Il questionario sulla mediazione*

All'inizio dei workshop, per raccogliere dati qualitativi e quantitativi, è stato progettato e somministrato un questionario tramite Google Forms. Il questionario, da compilare individualmente in circa 15 minuti, comprendeva 6 domande principali, iniziando con:

- una richiesta di definizione di “mediazione”;
- una domanda sull'importanza dell'inclusione della mediazione nei corsi di lingua (“Perché ritieni importante includere la mediazione nei *curricula* linguistici?”).

Queste prime due domande avevano lo scopo di indagare le conoscenze pregresse dei partecipanti riguardo alla mediazione e le loro idee su come insegnarla.

Le quattro domande seguenti erano invece volte a valutare la capacità dei partecipanti di riconoscere esercizi di mediazione, chiedendo di classificare ogni esercizio presentato nel corso del workshop come:

- non riguardante la mediazione;
- esercizio di mediazione interlinguistica (mediazione tra lingue diverse);
- esercizio di mediazione intralinguistica (mediazione all'interno di una stessa lingua).

Sono stati utilizzati quattro esercizi campione, di cui due esempi di mediazione (intra- e inter-linguistica) e due esempi di esercizi non di mediazione.

#### 5.5. *Attività pratiche e lavori di gruppo*

Dopo il questionario e la formazione, i partecipanti sono stati divisi in gruppi: 11 gruppi in Spagna, con 3-5 membri ciascuno, e altrettanti in Italia formati da 2-3 membri. L'obiettivo dell'analisi dei lavori di gruppo era duplice: valutare le conoscenze e le attitudini degli insegnanti verso l'uso degli strumenti digitali e verificare la loro capacità di integrarli in attività pratiche basate sulla mediazione plurilingue.

In Spagna sono stati proposti due esercizi diversi di mediazione interlinguistica:

- un esercizio per la scuola primaria, in cui gli studenti dovevano trasformare un input scritto e visivo (identikit di due studenti, con descrizione verbale scritta e immagini) in lingua inglese in un output orale in spagnolo (mediazione tra lingue diverse e modalità diverse);
- un esercizio per la scuola secondaria, in cui gli studenti dovevano tradurre un testo scritto e un'infografica in catalano in un testo scritto in inglese, rivolto a un futuro studente Erasmus.

In Italia è stato proposto un unico esercizio rivolto alla scuola secondaria, che prevedeva la trasformazione di informazioni visive e testuali in italiano in una mail scritta in inglese, sempre in un'ottica di mediazione interlinguistica.

In entrambi i contesti, agli insegnanti è stato chiesto di arricchire le attività proposte con l'uso di strumenti digitali, rispondendo a due domande fondamentali:

1. Quali strumenti digitali possono essere utilizzati per svolgere il compito?
2. Quali benefici apporta l'uso di questi strumenti nel contesto del compito proposto?

## 6. RISULTATI

In questa sezione viene discusso ciascuno dei quesiti di ricerca (QR), alla luce dei risultati ottenuti.



QR1. Gli insegnanti italiani e spagnoli conoscono il significato del concetto di mediazione? Qual è il loro atteggiamento nei confronti di tale competenza?

Il presente studio si è proposto di analizzare l'atteggiamento degli insegnanti pre-universitari spagnoli e italiani nei confronti dell'uso della tecnologia e della mediazione, nonché la loro capacità di integrare questi due elementi in compiti plurilingui. La metodologia combinata, qualitativa e quantitativa, si è rivelata efficace per rispondere alle domande di ricerca. Come evidenziato precedentemente, la letteratura accademica esistente sottolinea come gli insegnanti conoscano la mediazione, ma spesso incontrino difficoltà nel integrarla concretamente nella didattica a causa del divario tra la formazione ricevuta e la realtà scolastica (McGarr, McDonagh, 2019).

L'analisi del sondaggio ha fornito dati significativi riguardo alla conoscenza della definizione di mediazione da parte degli insegnanti e alla consapevolezza della sua importanza. I risultati indicano che insegnanti spagnoli e italiani conoscono il concetto di mediazione, sebbene in Spagna il livello di familiarità con l'argomento risulti più elevato. Infatti, il 92% delle definizioni fornite dai partecipanti spagnoli è risultata corretta, mentre in Italia solo il 73% delle definizioni è stata ritenuta adeguata. Ne deriva che la maggioranza degli insegnanti spagnoli (92%) sono più consapevoli dell'importanza della mediazione e più motivati a includerla nel *curriculum*, rispetto al 65% registrato in Italia. Tale differenza potrebbe riflettere anche la mancanza, per quanto a mia conoscenza, di studi accademici italiani sull'uso e l'insegnamento della mediazione, mentre in Spagna esistono ricerche, come, ad esempio, quella di Nadales e Valderrama (2020), che testimoniano una maggiore attenzione al tema sia in ambito formativo che di ricerca.

Per quanto riguarda la capacità di riconoscere esercizi di mediazione, i partecipanti hanno mostrato difficoltà in entrambe le realtà, in particolare in quella spagnola: solo il 63% dei docenti spagnoli e il 43,5% di quelli italiani sono riusciti a identificarli correttamente in tutti i casi. Questo dato evidenzia chiaramente come, in entrambi i contesti, gli insegnanti incontrino notevoli ostacoli nel riconoscere proposte pedagogiche efficaci per l'insegnamento della mediazione. Tale difficoltà può essere attribuita a due fattori principali:

- i) in nessuno dei due contesti gli insegnanti sono stati adeguatamente formati alla gestione della mediazione in classe;
- ii) la scarsa disponibilità di materiali didattici specifici sulla competenza di mediazione, come già sottolineato da Nadales e Valderrama (2020) e Ciaramita (2024).

QR2. Gli insegnanti sono in grado di integrare l'uso delle tecnologie digitali e della multimodalità nelle attività di mediazione?

Un ulteriore obiettivo della ricerca è stato quello di indagare la capacità dei docenti di integrare la mediazione con le tecnologie digitali, dato il loro crescente ruolo nella didattica contemporanea. Analizzando i risultati dei task descritti nel paragrafo 5.5, infatti si sottolinea che quasi tutti i partecipanti, sia in Italia che in Spagna, hanno dimostrato di saper utilizzare la tecnologia in classe. Infatti, ad eccezione di un gruppo italiano, tutti hanno proposto strumenti digitali utili per le diverse fasi di un'attività (pre-task, task e post-task) e in alcuni casi sono state suggerite attività complesse, come la *telecollaboration*. Per quanto riguarda l'uso delle tecnologie digitali a supporto della mediazione, solo un gruppo spagnolo ha esplicitamente collegato la scelta degli strumenti digitali alla mediazione stessa, mentre in tutti gli altri casi in Spagna e Italia ci si è limitati a proporre *tools* con il fine di motivare gli studenti (social network), a inserire strumenti di *video editing* (Filmora) o per la realizzazione di infografiche (Canva) e, infine, a includere strumenti per migliorare la forma come dizionari e correttori online. Si può quindi affermare che la formazione degli insegnanti in Spagna e in Italia sia oggi più efficace rispetto a quanto

riportato da McGarr e McDonagh (2019), anche se permangono difficoltà nella capacità degli insegnanti di individuare risorse adeguate agli obiettivi di apprendimento (Redecker, Punie, 2017).

I risultati, dunque, mostrano che, sebbene i docenti abbiano una buona predisposizione verso l'uso delle tecnologie e conoscano la definizione di mediazione, faticano a integrare le tecnologie in attività didattiche volte a sviluppare questa competenza. La tecnologia è spesso impiegata in modo funzionale ma parziale alla consegna del compito, poiché non è impiegata per supportare esplicitamente il processo di mediazione. Ciò conferma quanto emerso in studi precedenti (Nadales, Valderrama, 2020; Ajayi, 2012; Pecoraro Scanio, 2018) e può essere parzialmente attribuito alla scarsa presenza di elementi mediatori nei libri di testo (Ciaramita, 2024).

QR3. Quali sono le principali somiglianze e differenze tra i contesti educativi italiano e spagnolo rispetto all'insegnamento della mediazione e all'uso delle tecnologie educative?

L'ultimo quesito di ricerca prevede il confronto dei risultati ottenuti nei due Paesi. Le somiglianze sono evidenti: in entrambi i contesti i docenti conoscono la definizione di mediazione e mostrano atteggiamenti positivi verso l'uso delle tecnologie, ma incontrano difficoltà sia nel riconoscere i compiti mediatori sia nell'integrare tecnologie nei processi di mediazione.

Una differenza significativa riguarda la preparazione teorica: i docenti spagnoli risultano più formati sul piano teorico rispetto ai colleghi italiani, ma manifestano maggiori difficoltà operative. Ciò potrebbe dipendere da due fattori:

- i) maggiore attenzione alla mediazione nella ricerca accademica spagnola, che si riflette nella formazione docente;
- ii) maggiore presenza di esercizi esplicitamente mediatori nei manuali italiani rispetto a quelli spagnoli.

In entrambi i casi, resta però difficile selezionare strumenti digitali adeguati agli obiettivi didattici, confermando la necessità, indicata da Redecker e Punie (2017), di una formazione mirata anche nella selezione delle risorse. Alla luce delle risposte trovate nei quesiti di ricerca, è stata redatta una proposta pedagogica per la formazione del docente, che verrà descritta nel paragrafo seguente.

## 7. PROPOSTA PEDAGOGICA

La proposta pedagogica che consiste in un percorso formativo di dieci ore rivolto agli insegnanti in servizio della scuola secondaria di primo e secondo grado in Italia e in Spagna, con possibilità di adattamento ad altri contesti. Il percorso formativo è delineato tenendo conto dei risultati qualitativi e quantitativi della ricerca condotta.

Il tema centrale del corso è la mediazione, strettamente collegata agli altri due ambiti del progetto TEMPLATE che risultano fondamentali anche nei documenti ufficiali: il plurilinguismo (come indicato nel QCER *Volume complementare*) e la tecnologia con la multimodalità (rifacendosi al QCER e al DigCompEdu).

Considerando i risultati emersi, il percorso formativo integra sia aspetti teorici che pratici: infatti, gli insegnanti spagnoli mostrano un bisogno maggiore di formazione pratica, mentre quelli italiani necessitano di approfondimenti teorici. Data questa eterogeneità, si è ritenuto utile promuovere la collaborazione tra insegnanti italiani e spagnoli attraverso un percorso formativo online. Si propone quindi un modello di telecollaborazione che permetta agli insegnanti di lavorare insieme senza necessità di spostamenti, sfruttando inoltre la tecnologia per comunicare e condurre la formazione,

imparando al contempo a utilizzare strumenti digitali di questo tipo. Infine, in linea con l'obiettivo di promuovere il plurilinguismo, durante il corso sono utilizzate diverse lingue ma la lingua principale è la lingua inglese. Di seguito (Tabella 1) viene presentata la struttura generale del corso.

Tabella 1. *Struttura del corso*

Name of the course	How to include mediation in nowadays Secondary Education?
Topics/competences	Mediation, Plurilingualism, Multimodality and ICTs
Participants	In-service teachers from Spain and Italy
Where?	Online
Length	10 hours/5 lessons /2hours per lesson
Syllabus	Session 1 - Mediation, from theory to practice. Session 2 - Plurilingualism and mediation. Session 3 - Multimodality, technology and mediation Session 4 - How to include mediation in the teaching materials. Session 5 - Mediation meets plurilingualism and ICT's: Concrete examples performed in class.

### Lezione 1

Considerando che gli insegnanti (in particolare quelli italiani) presentano alcune lacune nella conoscenza della mediazione, è fondamentale iniziare il corso dalla definizione di mediazione, facendo riferimento al QCER *Volume complementare* e a tutte le strategie e attività in esso indicate. Inoltre, a causa delle difficoltà riscontrate dagli insegnanti (soprattutto quelli spagnoli) nel riconoscere gli esercizi di mediazione, sarà necessario dedicare un'attenzione specifica a questo tipo di esercizi, supportando gli insegnanti nel riconoscerli e nel trovare strategie per integrarli efficacemente nelle loro lezioni.

Per esempio, nella Figura 3 è presentata un'attività che gli insegnanti coinvolti in questa ricerca non hanno sempre riconosciuto come esercizio di mediazione. Questa attività è pensata per la scuola secondaria, in particolare per studenti delle scuole superiori. Si tratta di un esercizio di mediazione inter-linguistica che coinvolge due lingue: francese e italiano. Lo studente deve mediare un input in francese (un alcol test) per un amico italiano.

Figura 3. *Esercizio di mediazione*

Just after a night spent at the disco, you and your friends decide to take a breath test before driving. The instructions of the test are in French. You have to explain how to take the test to an Italian friend

Il corso, partendo dalla definizione di mediazione fornita dal QCER *Volume complementare* dovrebbe guidare gli insegnanti nel riconoscere gli elementi di mediazione presenti in questo esercizio. Ad esempio, si potrebbe sottolineare come l'input sia in francese mentre il destinatario è italiano, quindi la comunicazione diretta non è possibile e sono necessarie alcune strategie per renderla efficace. Inoltre, il corso dovrebbe mettere

in evidenza che possono essere inclusi anche elementi non verbali, come l'uso di immagini, video, gesti e altri strumenti simili.

Il formatore potrebbe inoltre aiutare gli insegnanti a individuare quali strategie e attività di mediazione previste dal QCER *Volume complementare* potrebbero essere coinvolte; ad esempio, in questa attività potrebbero essere:

- elaborare un testo (e riportarlo in forma orale);
- tradurre un testo (oralmente);
- adattare il linguaggio (semplificare il testo);
- scomporre informazioni complesse;
- ampliare un testo denso (aggiungendo informazioni utili).

Per concludere la sessione, i partecipanti potrebbero lavorare in gruppi misti, con insegnanti italiani e spagnoli, per individuare altri esercizi di mediazione presenti nei loro libri di testo e selezionare alcune strategie da utilizzare in classe.

## Lezione 2

Come già accennato, in questo corso di formazione la mediazione viene collegata anche al plurilinguismo. Pertanto, la seconda sessione dovrebbe iniziare con un'introduzione teorica a questo tema, facendo nuovamente riferimento al QCER *Volume complementare*. Inoltre, il formatore potrebbe sfruttare il materiale già prodotto nell'ambito del progetto TEMPLATE. In particolare, la sezione del quadro teorico dedicata al plurilinguismo potrebbe rappresentare un utile punto di riferimento per rafforzare le conoscenze degli insegnanti. Il framework include anche esempi pratici, che possono rivelarsi particolarmente utili soprattutto per gli insegnanti spagnoli, i quali tendono a incontrare maggiori difficoltà in termini di conoscenze pratiche.

Per quanto riguarda la parte pratica, il formatore potrebbe presentare alcune unità plurilingui già descritte dettagliatamente nel sito del progetto TEMPLATE, come ad esempio quella intitolata *The Return of Mummies*<sup>4</sup>. In questa unità dedicata all'Antico Egitto, sono coinvolte diverse lingue e gli studenti devono utilizzare il loro repertorio multilingue e le capacità di intercomprensione durante una lezione CLIL (con storia e inglese come materie principali).

Figura 4. *Esercizio plurilingue*

The Mummification Process - VERSION 1		
1	The Egyptians believed that the deceased still needed their bodies in the afterlife.	Os egípcios criavam/achavam que os mortos ainda precisavam dos seus corpos no além-mundo. Para preservá-lo, eles o mumificavam.
2	Para preservarlo, lo momificaban.	To preserve it, they mummified it.
3	La mummificaziò c'ha 5 fasi.	La momificación tiene 5 (cinco) etapas.
4	Primero, vacían el cuerpo de sus órganos internos.	Premièrement, on vidait le corps des organes internes.
5	Poumons, foie, intestin et estomac étaient ensuite conservés dans 4 vases canopes.	The lungs, liver, intestines and stomach were then placed in the 4 canopic vases.
6	Lo cervello venia cacciato fori e buttato via.	Le cerveau était retiré et jeté.
7	Lasciavano il cuore perché rappresentava l'anima.	Se deja el corazón porque representa el alma.

<sup>4</sup> <https://templateplurilingualism.eu/wp-content/uploads/2022/12/5.-The-return-of-the-Mummies.pdf>.

Gli obiettivi principali dell'attività sono imparare le diverse fasi della mummificazione, avvicinarsi al plurilinguismo e sviluppare strategie di intercomprensione. Per raggiungere questi obiettivi sono state progettate varie attività, tra cui la più significativa è quella riportata nella Figura 4. In questo compito, gli studenti lavorano in gruppi su un testo scomposto da riorganizzare. Ogni sezione del testo ha la sua traduzione in un'altra lingua e gli studenti devono concentrarsi sulle somiglianze tra le lingue per riprodurre il testo nel suo ordine corretto.

Dopo aver affrontato il plurilinguismo in generale, la seconda metà della seconda sessione dovrebbe concentrarsi sul rapporto tra plurilinguismo e mediazione. Per fare ciò, il formatore dovrebbe riprendere le attività e le strategie di mediazione descritte nel QCER *Volume complementare* e discutere con gli insegnanti quali di queste possano effettivamente essere plurilingui.

Una volta approfondita la teoria, il formatore dovrebbe fornire agli insegnanti alcuni esempi pratici, come quello mostrato nella Figura 3, in modo che siano già familiari con l'applicazione concreta del concetto di plurilinguismo. Utilizzando strumenti interattivi, ad esempio Mentimeter, il formatore può raccogliere le opinioni dei docenti su come integrare il plurilinguismo nelle loro pratiche didattiche.

Inoltre, il formatore dovrebbe guidare gli insegnanti nell'utilizzo di alcuni dei "sette setacci" che facilitano l'intercomprensione (Klein, Stegmann, 1999). Questi sette filtri, individuati dal progetto EurComRom, sono categorie che aiutano lo studente a comprendere una lingua nuova: vocabolario internazionale, vocabolario pan-romanzo, corrispondenze fonetiche, ortografia e pronuncia, strutture sintattiche pan-romanze, elementi morfosintattici, prefissi e suffissi.

Questi strumenti sono preziosi per comprendere un testo in lingua straniera e quindi facilitano il processo di mediazione. Per questo motivo, il formatore potrebbe, ad esempio, fare riferimento al linguaggio internazionale o alle somiglianze tra le lingue (sia nella forma scritta che orale), includendo riferimenti all'uso delle lingue studiate o conosciute nella classe.

La sessione potrebbe concludersi con una riflessione in piccoli gruppi su alcune attività di mediazione presenti nei libri scolastici degli insegnanti, che possono essere affrontate da una prospettiva plurilingue.

### **Lezione 3**

Dalla ricerca è emerso che gli insegnanti necessitano di una formazione specifica sull'integrazione tra tecnologia e mediazione. I formatori devono pertanto accompagnarli e supportarli su questo aspetto. Per questo motivo, sarebbe utile proporre, tramite l'uso delle TIC, esempi pratici di esercizi di mediazione e strumenti digitali da utilizzare per svolgere le attività in un contesto digitale nel corso della terza lezione. Questa però partirà dal fornire una solida base teorica, facendo riferimento al QCER *Volume complementare*, al Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), al DigCompEdu e al quadro teorico elaborato dal progetto TEMPLATE.

Inoltre, il formatore potrà avvalersi delle conoscenze relative al CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) e alla telecollaborazione, già presentate in alcuni webinar organizzati dal progetto TEMPLATE. Per quanto riguarda esempi pratici sull'inclusione della tecnologia nell'insegnamento linguistico, potranno essere mostrati alcuni video tutorial prodotti da TEMPLATE, come ad esempio quello dedicato all'utilizzo di Rewordify, sito che permette di inserire un testo sull'argomento e di ottenere automaticamente una versione mediata e semplificata, in cui le parole e le espressioni più difficili sono sostituite con termini più accessibili. Inoltre, è possibile creare quiz ed esercizi basati sul vocabolario del testo per valutare gli studenti.

Per quanto riguarda l'integrazione delle tecnologie educative nelle attività di mediazione, il formatore dovrebbe presentare l'esercizio illustrato nella Figura 5, uno dei compiti proposti ai partecipanti della ricerca. In questa attività, lo studente deve mediare un input costituito da un testo in catalano, arricchito da immagini ed elementi non verbali, producendo un output mediato in inglese (mediazione inter-linguistica). Il testo riguarda le regole di accesso alle scuole durante il periodo Covid, e il destinatario è uno studente Erasmus che si trasferisce in Spagna. Come già evidenziato, i partecipanti alla ricerca non sono riusciti a integrare efficacemente mediazione e tecnologie in questa attività.

Figura 5. *Esercizio di mediazione inter-linguistica*

*Estàs participant a un intercanvi ERASMUS i l'estudiant que ha d'anar a tu casa t'ha preguntat sobre les normes d'ús de la mascareta a l'institut.*

*Mira la infografia següent i escriu un correu electrònic en anglès informant al teu amic de tot allò que consideres important:*

 GENERALITAT VALENCIANA | TOI A U-vei

## MASCARETES EN L'ETAPA ESCOLAR NO UNIVERSITÀRIA

	INFANTIL	PRIMÀRIA	ESO / BATXILLER / FP
<b>AULA</b>	No és obligatòria Es recomana si la incidència epidemiològica és alta	Obligatòria encara que siguin Grups de Convivència Estable (GCE) o hi haja distància de 1,5m	Obligatòria
<b>TRANSPORT ESCOLAR</b>	Recomanable	Obligatòria	Obligatòria
<b>MENJADOR</b>		Obligatòria en l'entrada i eixida Només es llevarà durant el menjar mantenint distància de 1.5m	
<b>SESSIONS D' ACTIVITAT FÍSICA</b>	No és necessari portar-la en GCE Sessions sempre a l'aire lliure i amb distància		
<b>PATI</b>		Obligatòria	Obligatòria

**Professorat sempre ús obligatori de mascareta**

#### HIGIÈNIQUES REUTILITZABLES O DE TELA

- Recomanades per a l'etapa escolar: protegeixen, milloren la respirabilitat i són més sostenibles.
- Han de complir les especificacions UNE 0064, UNE 0065 o UNE-CWA 17553:2020 en l'etiquetatge.



#### QUIRÚRGIQUES

- El marcatge CE assegura que compleix la legislació.
- La referència a la norma UNE EN 14683 assegura que compleix l'estàndard de qualitat.

Il formatore dovrebbe quindi concentrare l'attenzione su questo tipo di attività e sugli strumenti digitali, come EdPuzzle, che possono facilitare il processo di mediazione, sfruttando anche il linguaggio non verbale (ad esempio, elementi visivi), come suggerito dal QCER *Volume complementare*. A supporto, il formatore potrebbe utilizzare il tutorial su

EdPuzzle disponibile sul canale YouTube del progetto TEMPLATE<sup>5</sup>. Come spiegato nel tutorial, EdPuzzle permette di creare video integrando parole, immagini e suoni. La presenza di elementi non verbali aiuta la mediazione, rendendo lo strumento particolarmente utile per queste attività. Inoltre, è possibile aggiungere commenti e domande che compaiono durante la riproduzione del video, strumenti preziosi per guidare gli studenti e fornire loro un feedback mirato.

In aggiunta, è consigliabile l'uso di dizionari online, riconosciuti come strumenti utili per mediare un testo, come indicato nel QCER *Volume complementare*. Ad esempio, gli studenti possono utilizzare Thesaurus per trovare sinonimi e semplificare i testi, oppure cercare definizioni nei dizionari monolingue per ampliare testi complessi con spiegazioni, o ancora ricorrere ai dizionari bilingue per la mediazione inter-linguistica. In questo tipo di attività è possibile includere il lavoro di gruppo, poiché la mediazione inter-linguistica può avvenire in contesti informali di intermediazione e quindi il contesto di apprendimento dovrebbe essere sfruttato per stimolare la cooperazione tra studenti durante la mediazione.

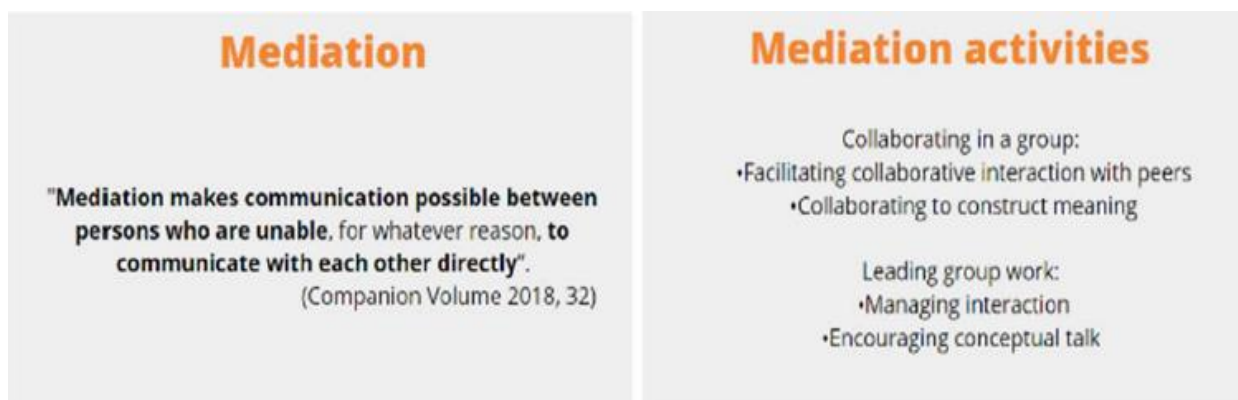
Come nelle altre sessioni, la parte finale della lezione sarà organizzata in gruppi: ogni gruppo dovrà individuare attività di mediazione presenti nei propri libri di testo e cercare strumenti digitali adeguati da integrare in esse.

#### Lezione 4

La ricerca ha evidenziato come gli insegnanti non utilizzino sistematicamente la mediazione in classe. Per questo motivo, è necessario porre maggiore attenzione alla loro formazione sull'uso della mediazione nelle lezioni di lingua straniera. Una possibile strategia è guidarli nell'approccio ai materiali didattici da una prospettiva mediatrice. La quarta lezione del corso si concentra quindi sui materiali didattici e, in particolare, sulla possibilità di adattare quelli esistenti includendo la mediazione.

La lezione dovrebbe iniziare con un riepilogo su plurilinguismo, tecnologia e mediazione, utilizzando una presentazione Canva. Alcune slide esemplificative (Figure 6-7-8) aiutano a richiamare la definizione di mediazione, le strategie indicate nel QCER, *Volume complementare*, elementi di plurilinguismo e multimodalità (come le “sette setacci” per l'intercomprensione e il linguaggio non verbale) e gli strumenti digitali utili (ad esempio Powtoon e EdPuzzle per la creazione di video).

Figura 6. *Slide esplicative sulla mediazione*



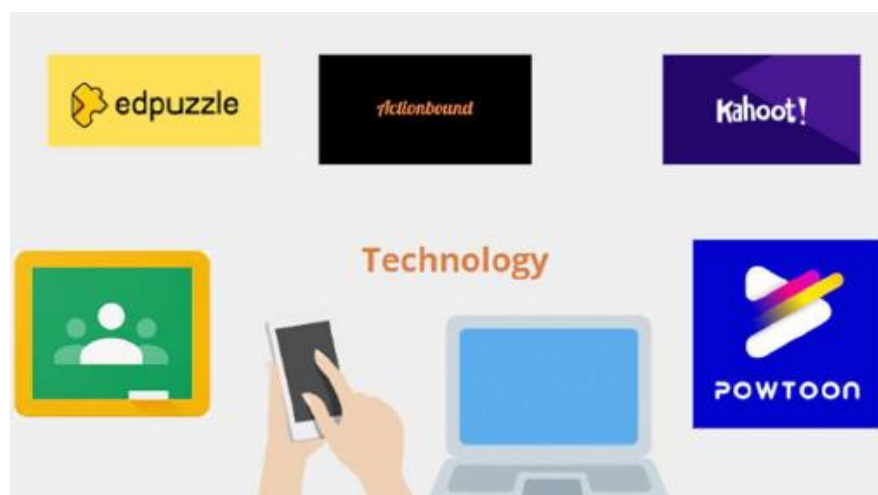
<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/@templateeu2041>.

<h3>Mediation activities</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Facilitating pluricultural space</li> <li>•Acting as an intermediary in informal situations</li> <li>•Facilitating communication in delicate situations and disagreements</li> </ul>	<h3>Mediation strategies</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Linking to previous knowledge</li> <li>•Breaking down complicated information</li> <li>•Adapting language</li> </ul>
<h3>Mediation strategies</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Relaying specific information in speech / in writing</li> <li>•Explaining data (e.g. in graphs, diagrams, charts etc.)             <ul style="list-style-type: none"> <li>•Processing text in speech / in writing</li> <li>•Translating a written text in speech / in writing</li> <li>•Note taking (lectures, seminars, meetings, etc.)</li> <li>•Expressing a personal response to creative texts</li> </ul> </li> <li>•Analysis and criticism of creative texts (including literature)</li> </ul>	<h3>Mediation strategies</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Amplifying a dense text</li> <li>•Streamlining a text</li> </ul>

Figura 7. *Slide esplicative sul plurilinguismo*

<h3>Plurilingualism and Intercomprehension</h3>  <p>7 sieves</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I : International Vocabulary</li> <li>II : Pan-Romance Vocabulary</li> <li>III : Sound Correspondences</li> <li>IV : Spelling and Pronunciation</li> <li>V : Pan-Romance Syntactic Structures</li> <li>VI : Morphosyntactic Elements</li> <li>VII : prefixes and suffixes</li> </ul>	<h3>Plurilingualism and non verbal language</h3>  <p>Gestures</p>  <p>Mimics</p> <p>Images</p> 
---	--

Figura 8. *Slide esplicative sulla tecnologia*





Dopo questa fase teorica, il formatore può mostrare come integrare questi concetti in una lezione pratica. Un esempio è la mediazione di un testo CLIL in francese su “Il cambiamento climatico” (livello B1/B2), utilizzato in una classe secondaria italiana. Si può iniziare evidenziando le somiglianze tra francese e italiano, soprattutto su termini scientifici, aiutando così gli studenti a comprendere il testo.

Si possono poi mostrare analogie con altre lingue presenti in classe (tedesco, spagnolo) (Figura 9), facilitando ulteriormente la comprensione attraverso un approccio plurilingue. Inoltre, il formatore può insegnare strategie morfologiche per decostruire parole complesse (ad esempio “sécheresse” e “dérèglement”), favorendo la comprensione (Figura 10). Particolare attenzione va data agli elementi paratestuali e multimodali (grafici, immagini) che aiutano a comprendere concetti difficili, come illustrato da immagini sulla struttura dell’atmosfera (Figura 9).

Figura 9. *Slide explicative su CLIL e plurilinguismo*

L'effet de serre est un **phénomène naturel** [fenomeno naturale] [natural phenomena] [fenómeno natural]. Le Soleil envoie son énergie sur Terre sous forme de **rayons** [rayos]. Les gaz à effet de serre présents dans l'**atmosphère** agissent alors comme une **vitre**: ils laissent passer les rayons, mais n'en laissent repartir qu'une partie vers l'**espace** [space] [espacio]. En piégeant ainsi la chaleur du soleil, ils réchauffent la surface terrestre, comme le fait une serre qui retient la chaleur pour favoriser la culture [Kultur] [culture] des fraises ou des tomates.

Le diagramme illustre l'effet de serre. Le soleil (1) envoie des rayons (2) vers la Terre. Une partie de ces rayons est réfléchiée vers l'espace (3). Une autre partie est absorbée par la Terre (4) et réchauffe la surface. L'atmosphère agit comme une vitre, piégeant la chaleur et la renvoyant vers la Terre (5). Les légendes indiquent: 1. Le soleil émet de l'énergie sous forme de rayons. 2. Les rayons du soleil frappent la Terre. 3. Une partie de l'énergie est réfléchiée vers l'espace. 4. Une partie de l'énergie est absorbée par la Terre et réchauffe la surface. 5. L'atmosphère agit comme une vitre, piégeant la chaleur et la renvoyant vers la Terre.

Figura 10. *Slide explicative su CLIL e morfologia*

Depuis quelques dizaines d'années, notre climat se détraque. Ce changement climatique est dû aux gaz à effet de serre [effetto serra] que l'Homme rejette depuis deux siècles dans l'atmosphère, notamment en brûlant des énergies fossiles [fossile Energien] pour faire fonctionner ses machines, se déplacer et produire toujours plus d'objets.

#### Le Changement climatique [climate change]: qu'est ce que c'est ?

Depuis quelques dizaines d'années, les températures augmentent un peu partout dans le monde, le niveau [niveau] des océans monte, les inondations [inondazioni] se multiplient, les épisodes de sécheresse [séche+eresse] sont de plus en plus graves et les tempêtes [tempeste] de plus en plus violentes. C'est ce qu'on appelle le changement climatique, ou encore le dérèglement [dé+règle+ment] climatique. Depuis la fin du 19e siècle, la température à la surface de la Terre [superficie de la tierra] a grimpé d'environ 1°C, et si on n'agit pas, cette hausse pourrait atteindre 2°C en 2040, voire 5°C d'ici 2100.

Per integrare la tecnologia, il formatore può proporre un compito a casa in cui gli studenti utilizzano un video interattivo creato con EdPuzzle. Il video può includere domande che guidano l'analisi del testo, incoraggiando l'uso delle strategie di mediazione affrontate in classe (rilevare somiglianze linguistiche, riflettere sugli elementi multimodali, usare l'analisi morfologica). Il docente può monitorare e fornire feedback attraverso la piattaforma.

Infine, come attività pratica, gli studenti possono realizzare un poster sul cambiamento climatico o su possibili soluzioni, usando Canva per sviluppare competenze digitali e applicare strategie di mediazione linguistica, considerando che il pubblico potrebbe non conoscere il francese. Il poster, come mostrato in un esempio (Figura 11), utilizza colori, immagini e parole semplici (molte di origine internazionale o trasparenti tra le lingue) per facilitare la comunicazione.

Figura 11. *Esempio di poster*



La sessione termina con un lavoro di gruppo in cui gli insegnanti, seguendo l'esempio, elaborano un'unità didattica in cui mediare un testo e progettare un'attività *task-based*. Dopo questa fase, i docenti metteranno in pratica i progetti in classe, ricevendo il supporto dei formatori, per poi presentarli e discuterli nell'ultima sessione del corso.

## Lezione 5

Come anticipato, la lezione finale prevede la presentazione da parte dei corsisti del lavoro svolto in classe. Per facilitare la presentazione, gli insegnanti dovranno creare una

griglia descrittiva dell'unità didattica, ispirandosi al modello usato per l'attività sull'Antico Egitto della seconda sessione, ma includendo le attività e strategie di mediazione presenti. La griglia ha lo scopo di offrire una panoramica generale delle attività, descrivendo il contesto e mettendo in evidenza plurilinguismo, tecnologia e mediazione. Questi i descrittori della griglia:

- Titolo dell'attività.
- Descrizione della classe.
- Lingue coinvolte.
- Materie coinvolte.
- Strumenti digitali utilizzati.
- Attività/strategie di mediazione (riferimento al QCER).
- Obiettivi dell'attività.
- Materiali.
- Risultati attesi.
- Risultati effettivi (prodotto finale).

Quando possibile, studenti della scuola secondaria possono partecipare alla sessione finale per offrire feedback e raccontare la loro esperienza. Dopo ogni presentazione, gli altri partecipanti possono porre domande, offrire valutazioni e suggerimenti. Per guidare l'analisi delle attività, verranno proposte domande guida come:

- Questa attività riguarda la mediazione? Quali elementi e strategie di mediazione sono presenti?
- L'attività include plurilinguismo e elementi legati alle "sette setacci"?
- È un'attività multimodale?
- Sono utilizzati strumenti adeguati a migliorare la mediazione?

## 8. CONCLUSIONI, LIMITI DELLA RICERCA E PROSPETTIVE FUTURE

La ricerca qui descritta ha indagato l'inclusione della mediazione nell'educazione in Italia e Spagna, concentrandosi sugli atteggiamenti dei docenti e sulla loro capacità di integrare mediazione e tecnologia.

I risultati mostrano che, pur conoscendo la mediazione e riconoscendone l'importanza, gli insegnanti nei due Paesi non riescono ancora a inserirla pienamente nei loro curricula né a integrarla efficacemente con le tecnologie. In Spagna, i docenti possiedono una conoscenza teorica più solida, ma meno esperienza pratica, mentre in Italia accade il contrario. Questa differenza riflette la maggiore presenza della mediazione nella ricerca spagnola e la sua scarsità nei materiali didattici. Di conseguenza, è emersa la necessità di una formazione sia teorica che pratica su mediazione, plurilinguismo, multimodalità e tecnologie educative, anche tenendo in considerazione l'interesse e l'*attitude* positivi in entrambi i contesti. Il presente elaborato propone un corso di formazione che affronta questi temi, con una telecollaborazione tra insegnanti spagnoli e italiani, in modo da valorizzare le reciproche competenze. In particolare, grazie all'analisi di dati quantitativi e qualitativi, attraverso lo studio dei *task* creati dai docenti è stato possibile costruire in modo dettagliato un percorso formativo completo che a partire dalla conoscenza teorica su mediazione e plurilinguismo, per poi coniugarla con attività pratiche con l'ausilio della tecnologia e considerando il materiale didattico dei docenti, ovvero i loro libri di testo, in modo da consentire di utilizzare in modo concreto le conoscenze e competenze acquisite.

La ricerca presenta alcuni limiti, tra cui la partecipazione volontaria degli insegnanti (potenzialmente un campione poco rappresentativo poiché motivato a formarsi sulle tematiche in questione) e il fatto che le attività sono state svolte in workshop e non in classe. Studi futuri potrebbero includere osservazioni in aula, coinvolgere altri Paesi europei, esaminare atteggiamenti di altri operatori dell'educazione (formatori, sviluppatori di materiali) e analizzare le competenze mediatrici degli studenti. Inoltre, l'implementazione del corso proposto potrebbe generare ulteriori dati per ricerche future.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ciaramita G. (2024), "Multimodality as a mediation strategy in foreign language textbooks", in Álvarez-Gil F. J., Quintana-Toledo E., Sánchez Cuervo M. E. (eds.) *The intercultural dimension in language learning: some cases studies*, Peter Lang, Lausanne, pp. 71-104.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, <https://rm.coe.int/16802fc1bf>. 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.
- Consiglio d'Europa (2015), *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*, <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-ofschools/16807367e>.
- Consiglio d'Europa (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Companion Volume with New Descriptors*: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-newdescriptors-2018/1680787989>.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), Companion Volume with New Descriptors*, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learningteaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A., *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/15120/13999>.
- D'Agostino A., Longobardi S., Migali G., Russo F. (2022), "Measuring teachers' readiness to use ICT before the COVID-19 pandemic in Italy", in *Quality & Quantity*: <https://doi.org/10.1007/s11135-022-01586-4>.
- Daftarifard P., Birjandi P. (2017), "Impact of mediation types on Iranian EFL learners' reading comprehension strategies", in *Journal of Research in Applied Linguistics*, 8,1, pp. 22-45: [https://rals.scu.ac.ir/article\\_12611.html](https://rals.scu.ac.ir/article_12611.html).
- García-Sampedro M., Rodríguez-Olay L., Peña-Suárez E. (2024), "ICT tools implementation in post-pandemic schools in Spain: Language teachers' perceptions", in *Revista de Investigación Educativa*, 42, 1, pp. 223-239: <https://doi.org/10.6018/rie.561621>.
- Jalilifar A., Mashhadi A. (2013), "Current trends in research on mobile phones in language learning", in *Journal of Research in Applied Linguistics*, 4, 2, pp. 110-127: [https://rals.scu.ac.ir/article\\_10541.html](https://rals.scu.ac.ir/article_10541.html).
- McGarr O., McDonagh A. (2019), *Digital Competence in Teacher Education*, Output 1 del progetto Erasmus+ "Developing Student Teachers' Digital Competence (DICTE)": <https://dicte.oslomet.no/>.

- McGarr O., Mifsud L., Rubio Colomer J. C. (2021), “Digital competence in teacher education: comparing national policies in Norway, Ireland and Spain”, in *Learning, Media and Technology*, 46, 4, pp. 483-497:  
<https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1913182>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1988), *Proyectos Atena y Mercurio, Programa de Nuevas Tecnologías de la información y de la Comunicación* (P.N.T.I.C.):  
[https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=18286](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18286).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015), *Piano Nazionale Scuola Digitale*:  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686>.
- Nadales Bonilla R., Valderrama Molina M. (2020), “La mediación y su impacto en las aulas de las escuelas oficiales de idiomas”, in *e-Co. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, 17, pp. 529-540:  
<http://revistaeco.cepcordoba.es/wpcontent/uploads/2020/04/Nadales2.pdf>.
- Nurieva G., Garaeva L. (2020), “Zoom-based distance learning of English as a foreign language”, in *Journal of Research in Applied Linguistics*, 11 (Atti del 7° Convegno Internazionale su Applied Linguistics Issues – ALI 2020, San Pietroburgo, 13-14 giugno 2020):  
[https://rals.scu.ac.ir/article\\_16344\\_f87bf6bf9954257b22980e65e8f1fee7.pdf](https://rals.scu.ac.ir/article_16344_f87bf6bf9954257b22980e65e8f1fee7.pdf).
- Piccardo E. (2020), “La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 561-585:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13946/13088>.
- Punie Y. (ed.), Redecker C. (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*:  
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>.

## SITOGRAFIA

Canva: <https://www.canva.com/>.

EdPuzzle: <https://edpuzzle.com/>.

IDEAL project: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2019-1-DE02-KA204-006523>.

Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/>.

Mission Énergie:

<https://www.missionenergie.goodplanet.org/fiche/quest-ce-que-le-changementclimatique-3/>.

Rewordify: <https://rewordify.com/>.

TEMPLATE project:

<https://templateplurilinguism.eu/>; <https://www.youtube.com/@templateeu2041>.

