

LA MEDIAZIONE CONCETTUALE E COMUNICATIVA E LE SUE IMPLICAZIONI NELL'AGIRE DIDATTICO

Ivana Fratter¹

1. LA MEDIAZIONE NEL VOLUME COMPLEMENTARE

L'introduzione del concetto di mediazione nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) del 2001² rappresentava una delle prime tappe verso una visione più olistica dell'agire comunicativo. Tuttavia è con la pubblicazione del *Volume Complementare* (2020)³ che tale concetto ha ricevuto una sistematizzazione teorica e operativa più ampia e articolata. La mediazione amplia la sua portata superando i confini della trasposizione linguistica (come indicato nel QCER del 2001) ora illustrata nella mediazione testuale (*Mediare a livello testuale*) e coinvolgendo un insieme di azioni e processi che riguardano l'apprendente nella sua interezza cognitiva, affettiva e relazionale, favorendo l'accesso, la costruzione e la negoziazione del significato tra interlocutori. La mediazione nel *Volume Complementare* viene articolata in: *Mediare a livello testuale*, *Mediare a livello concettuale*, *Mediare a livello comunicativo* (QCER-VC, 2020: 100).

In particolare, le ultime due modalità di mediazione insieme alla *Competenza Plurilingue e Pluriculturale* (QCER-VC, 2020: 133) rappresentano un punto di forza importante rispetto alla versione del 2001, ampliando la funzione della mediazione verso la gestione delle relazioni, dei conflitti e della co-costruzione del sapere in ambienti formali e informali. *Mediare a livello concettuale* significa contribuire allo sviluppo e all'elaborazione di idee, facilitando la comprensione e l'accessibilità dei contenuti; *mediare a livello comunicativo*, invece, implica l'intervento attivo nei processi relazionali tra interlocutori, specialmente in situazioni di disaccordo, tensione o differenze culturali. Parimenti lo sviluppo dei descrittori della Competenza Plurilingue e Pluriculturale fornisce un quadro armonico che va a integrarsi con i descrittori di mediazione (per esempio, la scala *Facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale*, QCER-VC, 2020: 122 e sgg.); infatti come evidenziato da North, Piccardo e Cavalli (2020), la mediazione è trasversale a tutte le competenze del QCER ed è strettamente collegata alla competenza plurilingue e pluriculturale, oltre all'interazione online. Questo approccio riflette un paradigma educativo che non separa le competenze linguistiche da quelle personali e sociali, ma le considera in sinergia, valorizzando le dimensioni della cooperazione, dell'empatia e del pensiero critico. Ne deriva la necessità di formare insegnanti capaci sia di trasmettere contenuti linguistici sia di gestire dinamiche di gruppo, facilitare il dialogo e promuovere contesti inclusivi. In aggiunta alla versione del 2001, il QCER-VC (2020) introduce descrittori dettagliati per ciascuna scala di

¹ Università eCampus.

² «Nelle attività di mediazione chi usa una lingua non intende esprimere il proprio pensiero, ma semplicemente agire da intermediario tra due interlocutori che non riescono a comprendersi direttamente – normalmente (ma non obbligatoriamente) persone che usano lingue diverse. Tra le attività di mediazione troviamo ad esempio l'interpretariato (orale) e la traduzione (scritta) ma anche il riassumere e il parafrasare testi della medesima lingua, quando la lingua del testo originale non risulta comprensibile al destinatario» (Council of Europe, QCER, [2001] 2002: 108).

³ Da qui in poi QCER-VC.

mediazione, suddivisi per livello (da A1 a C2), che costituiscono uno strumento fondamentale per progettare, osservare e valutare attività didattiche in cui l'apprendente è chiamato ad agire come mediatore. Non si tratta di sviluppare esclusivamente la competenza linguistica ma di osservare l'uso strategico della lingua in funzione degli obiettivi comunicativi, cognitivi e relazionali attraverso l'uso di attività e strategie linguistico-comunicative. La mediazione, in questa prospettiva, diventa un asse portante dell'apprendimento/insegnamento linguistico ed è trasversale alle altre competenze linguistico-comunicative. In tal senso, l'insegnamento della lingua diventa un contesto privilegiato per sviluppare competenze trasversali, tra le quali le *life skills* come l'empatia, la capacità di risolvere problemi, la gestione dello stress e la cooperazione.

2. MEDIARE A LIVELLO CONCETTUALE, MEDIARE A LIVELLO COMUNICATIVO: NATURA, FINALITÀ E IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE

La distinzione tra il *Mediare a livello concettuale* e il *Mediare a livello comunicativo*, così come delineata nel QCER-VC (2020), consente di cogliere appieno la portata trasformativa dell'approccio proposto in ambito educativo. Se il primo implica la facilitazione della comprensione, l'elaborazione e la riformulazione di concetti, il secondo riguarda l'interazione interpersonale e l'attivazione di competenze pragmatico-relazionali atte a gestire situazioni comunicative complesse. Entrambe le tipologie di mediazione si fondano su una visione del linguaggio come strumento di costruzione sociale della conoscenza e del significato.

Il *Mediare a livello concettuale* richiede all'insegnante e all'apprendente di attivare strategie cognitive come la semplificazione, la parafrasi, il collegamento tra idee, ma anche abilità metacognitive legate alla consapevolezza del processo di apprendimento e alla riflessione sul proprio agire linguistico. Questo tipo di mediazione si realizza per esempio quando uno studente spiega un concetto appreso ad altri membri del gruppo, aiutando a riorganizzare le informazioni o a chiarire nozioni complesse, rendendole accessibili in base al livello e alla formazione degli interlocutori.

Il *Mediare a livello comunicativo* invece si manifesta in contesti nei quali è richiesta la gestione di relazioni, emozioni, divergenze culturali o conflitti. Agire da mediatore comunicativo significa saper creare uno spazio di interazione in cui le differenze linguistiche e culturali non generano distanza, ma diventano risorsa. Si pensi alla capacità di riconoscere i punti di vista altrui, di usare un linguaggio diplomatico, di prevenire incomprensioni e malintesi e di sostenere una comunicazione assertiva e inclusiva. Si tratta di competenze che oggi sono ritenute essenziali in contesti educativi sempre più multiculturali e multilingui.

Dal punto di vista pedagogico l'integrazione dei descrittori di mediazione nei percorsi di apprendimento/insegnamento linguistico implica un cambiamento di paradigma: l'attenzione non è rivolta esclusivamente alla correttezza linguistica o alla performance individuale, quanto piuttosto alla co-costruzione del sapere attraverso l'interazione. Si tratta di un approccio coerente con il paradigma socio-costruttivista, che considera l'apprendimento come un processo situato, collaborativo e basato sul dialogo e l'interazione sociale (Jonassen, 1994; Jonassen, 1999; Jonassen, Rohrer-Murphy, 1999, Varisco, 2002). È un processo attivo in cui lo studente, in relazione al mondo, costruisce un significato attraverso l'esperienza diretta e attiva. La costruzione della conoscenza non è esclusivamente un processo mentale in quanto coinvolge anche aspetti della personalità, dimensioni emotive e culturali e, soprattutto, aspetti relazionali. Ad esempio, la capacità di relazionarsi con gli altri, utilizzando adeguate capacità interpersonali e una comunicazione efficace, è essenziale per chiunque impari una lingua.

Ne deriva anche una ridefinizione del ruolo dell'insegnante, che non si configura esclusivamente come divulgatore di conoscenze, ma diventa un facilitatore di processi, un regista di dinamiche collaborative, un promotore di ambienti inclusivi e di interazioni significative. All'insegnante si richiede dunque di possedere non solo competenze sul piano della formazione linguistica e conoscenze delle metodologie didattiche più appropriate e degli approcci più innovativi, ma si richiedono anche abilità personali e relazionali che si inseriscono nell'ambito delle *life skill* intese come competenze e abilità che tutti dovrebbero possedere per superare le sfide della vita quotidiana (OMS, 1997). Abilità come la gestione dello stress, la capacità di riconoscere e gestire le nostre emozioni, la capacità di imparare a comunicare e la capacità di relazionarsi efficacemente con gli altri sono abilità di vita essenziali necessarie oggi più che mai.

Il *Mediare a livello concettuale* e il *Mediare a livello comunicativo* si pongono dunque come competenze-ponte tra il sapere disciplinare e il vissuto sociale e culturale degli apprendenti. Il loro sviluppo all'interno della classe di lingua permette di attivare processi di apprendimento profondi, significativi e duraturi, in quanto radicati nell'esperienza, nella relazione e nell'interazione.

3. LE COMPETENZE RICHIESTE ALL'INSEGNANTE: MEDIAZIONE, LIFE SKILLS, CONSAPEVOLEZZA RELAZIONALE

L'integrazione dei descrittori del *Mediare a livello concettuale* e del *Mediare a livello comunicativo* nella pratica didattica comporta pertanto un'evoluzione sostanziale del ruolo dell'insegnante che diventa a tutti gli effetti un facilitatore di processi di apprendimento complessi, il docente è chiamato a esercitare una pluralità di competenze che si collocano all'intersezione tra dimensione cognitiva, relazionale ed emotiva.

Dall'analisi dei descrittori del QCER-VC (2020), le attività di mediazione coinvolgono tre piani distinti ma interconnessi:

1. il piano linguistico-discorsivo, che comprende l'uso di strategie di semplificazione, riformulazione, parafrasi;
2. il piano cognitivo-metodologico, che implica l'organizzazione delle conoscenze, la facilitazione della comprensione, la guida al *problem solving*;
3. il piano relazionale-affettivo, che investe la gestione delle dinamiche di gruppo, la promozione dell'empatia e dell'inclusione, la risoluzione dei conflitti (Fratter, 2024).

In questa prospettiva il docente di lingua è anche un mediatore relazionale, una figura che deve saper creare un ambiente favorevole all'apprendimento attraverso la gestione efficace delle relazioni interpersonali e lo sviluppo delle competenze socio-emotive proprie e degli apprendenti (Fratter, Fratter, 2020). Le ricerche condotte da North *et al.* (2022) e da Fratter (2021, 2023) sottolineano come le principali competenze richieste siano strettamente legate alle *life skills* identificate dall'OMS (1997), tra le quali: consapevolezza di sé e autocontrollo; comunicazione efficace; empatia; gestione dello stress e delle emozioni; capacità di prendere decisioni e risolvere problemi. Oltre alle competenze indicate nelle *life skills*, sono necessarie speciali competenze come, per esempio, la capacità di «lavorare con gli altri e mantenere relazioni sane» (*Life-Comp*⁴, 2020: 16) che vengono incluse nelle cosiddette competenze socio-emotive (*Socio-emotional*

⁴ Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. e Cabrera, M., *LifeComp : the European Framework for personal, social and learning to learn key competence*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2020: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967>. La traduzione italiana del documento è stata curata dall'IPRASE Trentino: <https://ricerca.iprase.tn.it/issue/view/41>.

competences) indicate nel documento *LifeComp* e nello specifico si tratta di competenze strettamente connesse alla relazione con l’Altro.

La formazione del docente, pertanto, deve includere percorsi di sviluppo personale che mirino all’autoconsapevolezza (Fratter, Fratter, 2020; 2023) e all’intelligenza emotiva (Goleman, 1995). È necessario che l’insegnante sperimenti in prima persona le *life skills* per facilitarne lo sviluppo in modo autentico e significativo negli apprendenti. Come sottolineano Coste e Cavalli (2019) solo un docente consapevole e formato può facilitare la costruzione di significato in contesti multiculturali e multilingui, valorizzando la diversità e promuovendo la partecipazione. Una particolare attenzione deve essere riservata alla gestione dei gruppi di apprendimento, che richiede competenze specifiche nella facilitazione della collaborazione, nella gestione dei ruoli e nella promozione di un clima inclusivo. L’approccio di tipo socio-costruttivista (Jonassen, 1994; Varisco, 2002) richiede un docente in grado di orchestrare interazioni complesse e favorire l’apprendimento tra pari, creando le condizioni per una vera co-costruzione del sapere (Fratter, 2004).

4. DIFFICOLTÀ NELL’APPLICAZIONE DELLE SCALE: ANALISI DI INDAGINI E CRITICITÀ EMERSE

Nonostante l’approccio innovativo introdotto dal QCER-VC (2020), numerose indagini e studi di caso (North *et al.*, 2022; Piccardo, North, 2022; Fratter, 2023) segnalano difficoltà significative nell’integrazione delle scale di mediazione nella prassi didattica quotidiana. Le criticità principali riguardano l’interpretazione dei descrittori, la loro applicazione coerente nei programmi di insegnamento e la necessità di formare docenti adeguatamente preparati a sostenere tali cambiamenti. In particolare, emerge la tendenza a utilizzare i descrittori in modo occasionale e decontestualizzato, senza un’integrazione organica nel sillabo. Questo approccio episodico non consente di sfruttare appieno il potenziale trasformativo della mediazione, la quale richiede un lavoro costante, sistematico e riflessivo all’interno delle attività didattiche. Una delle principali cause di questa frammentarietà è riconducibile alla mancanza di una formazione specifica dei docenti, molti dei quali non hanno ancora acquisito familiarità con la struttura e le finalità delle nuove scale.

Una recente indagine (Fratter, 2023) ha messo in luce che, anche in contesti in cui i docenti hanno una buona conoscenza del QCER (2001), solo una minoranza ha familiarità con le scale di mediazione del QCER-VC del 2020, e il numero si riduce ancora di più se si considera l’applicazione consapevole delle scale nella programmazione didattica. Molti docenti, pur riconoscendone l’importanza, dichiarano di non sentirsi adeguatamente formati per tradurre i descrittori in attività concrete e significative per gli apprendenti. Tra le principali difficoltà che gli insegnanti incontrano si segnalano: la percezione di una certa ambiguità nei descrittori stessi, che talvolta non risultano immediatamente interpretabili; la difficoltà di progettare attività compatibili con il livello linguistico e cognitivo degli studenti; la resistenza al cambiamento metodologico da parte di docenti abituati a modelli più trasmisivi; la necessità di tempi didattici più distesi per la realizzazione di compiti collaborativi e riflessivi.

Le indagini hanno inoltre evidenziato che l’integrazione delle scale di mediazione è più agevolmente praticabile in contesti che adottano approcci didattici orientati all’azione (*Action-Oriented Approach*) (Piccardo, North, 2019), quali il *Task-Based Language Teaching* (TBLT) (Nunan, 2004), il *Cooperative Learning* (Comoglio, Cardoso, 1996) e il *Challenge Based learning* (CBL, Johnson, Brown, 2011). Nell’azione didattica realizzata all’insegna di questi approcci gli studenti sono chiamati a collaborare, negoziare significati, affrontare problemi

e prendere decisioni, mettendo in atto molte delle competenze richieste dalle scale di mediazione. La sfida, dunque, non è solo epistemologica, ma anche organizzativa e formativa. Occorre ripensare la progettazione didattica in chiave integrata, prevedere la formazione continua dei docenti su tematiche quali la gestione dei gruppi, la comunicazione efficace, l'empatia e la risoluzione dei conflitti, e valorizzare pratiche di osservazione e riflessione sull'agire professionale.

5. PROPOSTA OPERATIVA E SPERIMENTAZIONE: DESCRITTORI E TASK NELLA PRATICA UNIVERSITARIA

La necessità di integrare i descrittori di mediazione nella pratica didattica e contestualmente nei sillabi di riferimento richiede che si proceda attraverso sperimentazioni sul campo e nella successiva verifica dei risultati ottenuti attraverso la ricerca-azione (Mastromarino, 1991) in quanto ciò permette di sviluppare strategie e materiali idonei.

Nel presente capitolo illustriamo le linee generali di una sperimentazione effettuata con studenti universitari stranieri frequentanti corsi di lingua italiana⁵. Tali percorsi si fondano su un approccio metodologico integrato che coniuga obiettivi linguistici, sociali e cognitivi, e prevede attività cooperative e riflessive centrate sugli apprendenti. Nello specifico la sperimentazione⁶ riguarda un corso comunicativo intensivo di livello B1/B2 della durata di 2 settimane per un totale di 25 ore accademiche e frequentato da 20 studenti. Il corso era focalizzato prevalentemente sullo sviluppo della produzione orale e mirava a far conoscere gli obiettivi dell'Agenda 2030⁷ e in particolare mirava a sviluppare una coscienza collettiva e il rispetto per l'ambiente in cui si vive. Tra gli obiettivi relazionali aspirava a sviluppare la capacità di saper lavorare in gruppi multiculturali. L'approccio metodologico utilizzato è stato il *Challenge Based Learning* (Johnson, Brown, 2011) integrato con alcune tecniche nell'ambito delle arti terapie riguardanti il *Photovoice* (Santinello, Surian, Gaboradi, 2022).

5.1. *La metodologia*

Il *Challenge Based Learning* (CBL) è una metodologia didattica innovativa che coinvolge gli studenti in un apprendimento attivo e collaborativo, basato sulla risoluzione di sfide reali. Gli studenti lavorano in gruppo per identificare un problema autentico, formulare una «big idea», definire una sfida specifica e infine sviluppare soluzioni concrete, applicando conoscenze interdisciplinari. Il CBL è caratterizzato da un apprendimento attivo e centrato sullo studente, dalla collaborazione tra studenti, docenti e comunità; dall'applicazione del sapere a contesti reali; dall'uso della tecnologia in modo creativo e funzionale. Alcune delle caratteristiche indicate sono strettamente connesse con le scale di mediazione presenti nel QCER-VC. Il CBL si sviluppa attraverso determinate fasi di lavoro che sono: la sfida (*Challenge*); la grande idea; domande essenziali; le interviste, la

⁵ Le sperimentazioni sono state effettuate dalla scrivente nell'ambito dei corsi di lingua italiana offerti dal Centro linguistico dell'Università di Padova nell'anno accademico 2023-2024.

⁶ La sperimentazione è stata presentata in occasione del Festival dello Sviluppo sostenibile 2024 una relazione dal titolo “Apprendimento/ insegnamento dell’italiano L2 e la formazione di cittadini del mondo per la sostenibilità ambientale” (10 maggio 2024).

<https://2024.festivalsvilupposostenibile.it/cal/374/lingua-italiana-l2-e-formazione-di-cittadini-del-mondo-per-la-sostenibilita-ambientale>.

⁷ Disponibile all'URL: <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

ricerca di soluzioni, la documentazione del lavoro; l'elaborazione della soluzione e il piano d'azione; queste stesse fasi sono state utilizzate come tappe di lavoro per lo svolgimento del corso comunicativo di italiano L2. Tra i vantaggi dell'approccio CBL applicato all'ambito della didattica delle lingue si possono individuare:

- il coinvolgimento diretto degli studenti in problemi del mondo reale, rendendo gli studenti responsabili dello sviluppo di soluzioni grazie ad un apprendimento basato sulla realizzazione di progetti;
- la modalità di lavoro interattiva che si sviluppa in classe tra gli stessi studenti e all'esterno con la comunità in cui sono inseriti, grazie alle interviste ai cittadini;
- lo sviluppo del pensiero critico e della riflessione necessari alla soluzione del problema;
- un alto grado di coinvolgimento nella realizzazione del progetto;
- il coinvolgimento dell'expertise di tutti gli studenti grazie alla natura interdisciplinare del progetto.

Per quanto riguarda il *Photovoice* (Santinello, Surian, Gaboradi, 2022) si tratta di un metodo di indagine che, attraverso la fotografia, coinvolge direttamente i soggetti inducendoli a riflettere su specifiche tematiche e sui modi per indurre un cambiamento. Il *Photovoice* viene definito «una metodologia di ricerca e di azione sociale che ha l'obiettivo di approfondire i problemi di una comunità, di stimolare la partecipazione e di attivare il cambiamento, coinvolgendo i partecipanti stessi, ma anche *stakeholder*, i decisori politici e istituzionali» (Santinello, Surian, Gaboradi, 2022: 2). In generale il *Photovoice* è nato con l'intenzione di sollecitare all'azione gruppi spesso esclusi dai processi decisionali. Ciascun membro del gruppo utilizza le fotografie per narrare luoghi, eventi, relazioni che ritiene importanti, rendendo visibile il proprio punto di vista e udibile la propria voce.

5.2. *Gli obiettivi dell'Agenda 2030 e il task di lavoro*

A partire dai 17 obiettivi dell'Agenda 2030⁸ ONU per lo Sviluppo sostenibile, all'interno del corso di italiano è stato individuato l'obiettivo 11 che recita «rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili»⁹ all'interno del quale gli studenti hanno individuato «la sfida» da portare a termine sulla base della «big idea». Il compito finale aveva lo scopo di contribuire alla riduzione dell'impatto ambientale negativo pro capite delle città, in particolare riguardo alla qualità dell'aria e alla gestione dei rifiuti. Il progetto aveva lo scopo di contribuire alla consapevolezza per la riduzione dei rifiuti nella città di Padova nella quale gli studenti vivevano loro esperienza di studio e/o lavoro in Italia.

Il progetto ha seguito le seguenti fasi di lavoro:

Fase 0 – *Lo scatto fotografico: testimoniare il problema*

La fase zero riguarda lo scatto fotografico attraverso la tecnica del *Photovoice* che per mezzo di scatti fotografici nella città permette di testimoniare visivamente l'impatto dei rifiuti nella città di cui gli studenti sono ospiti. La foto ha l'obiettivo di permettere allo spettatore di *sentire* ciò che vede e non solo di guardare l'oggetto. Mette chi guarda “nei panni” del soggetto/oggetto ritratto.

⁸ URL: <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

⁹ URL: <https://unric.org/it/obiettivo-11-rendere-le-citta-e-gli-insediamenti-umani-inclusivi-sicuri-duraturi-e-sostenibili/>.

Fase 1 – *Dalla foto al gruppo: i gruppi di lavoro*

Gli scatti fotografici vengono presentati dagli autori e hanno l’obiettivo di comunicare il disagio e/o il problema attraverso una testimonianza visiva senza parole. La formazione dei gruppi avviene sulla base dell’emozione «mossa» dall’immagine e dipende dalla capacità di ciascuno studente di coinvolgere, catturare l’attenzione e trasmettere un’emozione o un problema in modo immediato e potente. Attraverso le foto avviene documentazione della realtà.

Per quanto riguarda l’integrazione dei descrittori di mediazione nel corso, in questa fase si è scelto di focalizzare l’attenzione sul *Mediare a livello comunicativo* e in particolare tenendo conto del fatto che il gruppo di lavoro è un gruppo multiculturale proveniente da diverse parti del mondo, è possibile esercitare la scala «Facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale» che a livello B1 recita «È in grado di aiutare a sviluppare una comunicazione culturale condivisa, scambiando informazioni in modo semplice riguardo a valori e comportamenti propri di una lingua e di una cultura» (QCER-VC, 2020: 243). Dall’osservazione delle fotografie gli studenti discutono insieme della percezione del problema dal loro punto di vista culturale ed esperienziale e ciò favorisce un confronto interculturale rispetto ai «diversi modi di vedere» il problema.

Fase 2 – *Il problema e i ruoli*

A partire dallo scatto fotografico, che ha permesso la formazione dei gruppi, si avvia un lavoro di *brainstorming* necessario a focalizzare il problema di cui ciascun gruppo si occuperà. In questa fase vengono anche definiti i ruoli che ogni studente avrà fino alla fine del lavoro di gruppo¹⁰.

Per quanto riguarda l’integrazione dei descrittori di mediazione nel corso in questa fase si è scelto di focalizzare l’attenzione sul *Mediare a livello concettuale* e in particolare sulla scala «Gestire le interazioni» che in uno dei descrittori di livello B2 recita «In caso di necessità è in grado di intervenire per riportare, con nuove istruzioni, l’attenzione del gruppo sul compito da svolgere o per sollecitare una maggiore partecipazione» (QCER-VC, 2020: 238). Trattandosi di un corso di livello B1/B2 che richiede di far lavorare gli studenti in modo differenziato in base al loro livello, viene assegnato il ruolo di leader ad uno o più studenti di livello B2 con l’obiettivo di aiutare il gruppo a portare a termine il lavoro assegnato¹¹.

Fase 3 – *Analisi e possibili soluzioni del problema/La sfida*

In questa fase in ciascun gruppo si discuterà nello specifico delle modalità di lavoro per la raccolta dei dati e/o delle informazioni necessarie (per es., testimonianza fotografica, video interviste alla popolazione/a testimoni, sondaggi online) e si abbozzeranno le prime idee per una possibile soluzione.

Fase 4 – *Il prodotto da realizzare*

In seguito, si procede nell’organizzazione e pianificazione del lavoro tra i membri del gruppo («Chi fa cosa?»); si definisce il prodotto finale da realizzare per la soluzione del problema.

¹⁰ Dopo che l’insegnante ha elencato i ruoli e ne ha spiegato la funzione operativa, la scelta dei ruoli individuali avviene all’interno del gruppo stesso attraverso la libera discussione. Per i tipi di ruoli e le modalità di attribuzione degli stessi si veda Fratter, Fratter (2020).

¹¹ L’assegnazione del ruolo ad uno o più studenti avviene per mezzo di istruzioni dettagliate fornite dall’insegnante sia sul piano linguistico che sul piano operativo.

In questa fase di lavoro il gruppo è fortemente orientato alla realizzazione del prodotto finale e si è scelto di focalizzare l'attenzione sul *Mediare a livello concettuale* e in particolare sulla scala «Collaborare al processo di costruzione del significato» che a livello B1 recita «È in grado di organizzare il lavoro per un compito collaborativo semplice, definendo l'obiettivo e spiegando in un modo semplice i problemi principali che devono essere affrontati. È in grado di fare domande, commenti e proporre semplici riformulazioni per mantenere la discussione focalizzata sul compito, sull'argomento» (QCER-VC, 2020: 119). Agli studenti vengono fornite delle linee guida su come gestire il lavoro sul piano operativo e sul piano linguistico viene stesa una rassegna dei principali atti comunicativi utilizzabili a livello B1/B2¹².

Fase 5 – *Programmazione delle fasi di lavoro e sviluppo del progetto*

La fase 5 prevede una ulteriore suddivisione del progetto in sottofasi di lavoro in modo da poter scandire i tempi di realizzazione dello stesso. A conclusione del lavoro svolto ogni gruppo procederà in una verifica interna.

In questa fase di lavoro in cui il gruppo è impegnato nello sviluppo concreto del progetto si è scelto di focalizzare l'attenzione sul *Mediare a livello concettuale* e in particolare sulla scala «Facilitare l'interazione collaborativa tra pari» che a livello B1+ recita «È in grado di collaborare a semplici compiti condivisi e di lavorare in un gruppo per raggiungere un obiettivo comune, formulando e rispondendo a domande dirette. In una discussione è in grado di definire il compito in termini semplici e di chiedere agli altri di contribuire con la loro competenza ed esperienza» (QCER-VC, 2020: 233). L'insegnante attraverso un lavoro di *coaching* aiuta gli studenti a monitorare le fasi di realizzazione del lavoro di gruppo.

Fase 6 – *Presentazione del lavoro*

Infine il progetto si conclude con la presentazione orale di gruppo del lavoro svolto e gli eventuali suggerimenti per la disseminazione del progetto nella realtà quotidiana in modo che altre persone possano essere sensibilizzate rispetto all'obiettivo iniziale «sviluppare una coscienza collettiva e il rispetto per l'ambiente in cui si vive».

In generale i risultati della sperimentazione osservati sul campo hanno evidenziato una maggiore consapevolezza degli studenti rispetto al proprio agire linguistico e relazionale; un miglioramento delle competenze comunicative nei contesti collaborativi e multiculturali; un incremento dell'autoefficacia percepita e della motivazione ad apprendere (la motivazione a partecipare era data sia dagli argomenti scelti che erano vicini al loro vissuto, sia dal coinvolgimento diretto dato dalla distribuzione di ruoli e compiti); una partecipazione più attiva e inclusiva nei gruppi di lavoro (gestione di compiti e ruoli secondo modalità del Cooperative learning).

Le attività proposte nella sperimentazione si sono dimostrate replicabili anche in altri contesti formativi e con diversi profili di apprendenti, a patto che siano adattate ai bisogni specifici del gruppo e accompagnate da una formazione mirata del docente. La chiave del successo risiede nell'intenzionalità progettuale: i descrittori devono essere usati non come etichette da applicare ex post, ma come strumenti guida per la pianificazione di compiti autentici, significativi e orientati allo sviluppo integrato di competenze linguistiche e trasversali.

¹² Nella sperimentazione è stata utilizzata la tecnica T-Chart (Comoglio, Cardoso 1996).

6. IMPLICAZIONI PER LA PROGETTAZIONE DIDATTICA E PER LA FORMAZIONE DEI DOCENTI

Le esperienze descritte nel paragrafo precedente indicano chiaramente che una efficace implementazione delle scale di mediazione del *Volume Complementare* richiede la revisione dei modelli di progettazione didattica e una solida formazione del corpo docente. La mediazione, come illustrato, non può essere relegata a un'attività accessoria o occasionale, ma va inserita organicamente nella struttura dei corsi, con obiettivi chiari, strategie metodologiche coerenti e strumenti di valutazione adeguati. Dal punto di vista della progettazione, è fondamentale che i sillabi linguistici includano in modo esplicito i descrittori di mediazione, nonché vengano individuate le *life skills* correlate, come indicatori di competenza e come riferimenti per la selezione di contenuti, attività e compiti autentici. In particolare, le attività dovrebbero promuovere la cooperazione, la riflessione, la negoziazione e la gestione dei conflitti, oltre a stimolare l'empatia e la consapevolezza culturale. L'approccio orientato all'azione (*Action-Oriented Approach*) e più in generale gli approcci basati sulla soluzione di problemi come il CBL si configurano come il quadro metodologico più adatto per tale integrazione, poiché mettono al centro lo studente come attore sociale impegnato nella realizzazione di compiti significativi.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, si richiede un percorso a più livelli: nella formazione iniziale, devono essere introdotti moduli specifici sulla mediazione e sulle competenze trasversali, in cui teoria e pratica siano strettamente connesse; nella formazione in servizio, occorrono laboratori di aggiornamento centrati sull'analisi dei descrittori, sulla progettazione di task e sull'osservazione riflessiva dell'agire professionale; è importante promuovere anche la dimensione personale del docente, sostenendone lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, della consapevolezza di sé e delle abilità relazionali, attraverso percorsi di formazione ispirati ai modelli delle professioni di aiuto (*counselling, coaching* educativo). Inoltre, è auspicabile che le istituzioni formative adottino un modello di formazione collaborativa, basato sulla condivisione di pratiche, sulla co-progettazione tra pari e sull'auto-valutazione guidata. Solo in questo modo si potrà dare piena attuazione al potenziale delle scale di mediazione come strumento non solo didattico, ma trasformativo.

7. CONCLUSIONI: VERSO UNA DIDATTICA DELLE LINGUE ATTENTA ALLA RELAZIONE

L'introduzione delle scale di mediazione del *Volume Complementare* rappresenta dunque un punto di svolta per l'insegnamento delle lingue, ponendo al centro della riflessione pedagogica la persona nella sua interezza: cognitiva, affettiva, relazionale e sociale. Attraverso i descrittori di mediazione è possibile lo sviluppo delle *life skills* e delle competenze trasversali che consentono agli apprendenti di partecipare in modo attivo, consapevole e responsabile alla vita comunicativa nei suoi molteplici contesti.

Il percorso sperimentale illustrato in questo contributo mostra come sia possibile integrare efficacemente i descrittori di mediazione nella pratica didattica attraverso attività collaborative, riflessive e significative. La chiave del successo risiede nella progettazione intenzionale, nell'accompagnamento metodologico da parte del docente e in un clima di classe favorevole alla condivisione e all'apprendimento tra pari.

Le implicazioni per la formazione dei docenti sono profonde: non si tratta solo di acquisire nuove tecniche, ma di abbracciare una nuova visione dell'insegnamento come spazio di relazione, crescita personale e trasformazione culturale. La mediazione si configura così come uno snodo fondamentale per promuovere una didattica inclusiva, plurilingue e democratica, in grado di rispondere alle sfide del nostro tempo.

Per il futuro, è auspicabile che le istituzioni educative a tutti i livelli assumano la mediazione come criterio progettuale e formativo, valorizzando le pratiche che la rendono concreta e promuovendo una cultura della collaborazione, della cura e della responsabilità condivisa. Solo attraverso un lavoro sinergico tra teoria, pratica e riflessione critica sarà possibile dare piena attuazione al potenziale educativo del *Volume Complementare* in linea con gli obiettivi di una cittadinanza attiva e consapevole.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Comoglio M., Cardoso M.A. (1996), *Insegnare ad apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma.
- Coste D., Cavalli M. (2019), “Educazione, mobilità, alterità. Le funzioni di mediazione della scuola”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 1, pp. 3-69:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11877>.
- 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., 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>.
- Fratter I. (2004), *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Carocci, Roma.
- Fratter I. (2021), “Le life skills nel Volume complementare del QCER”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 157-168:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15863>.
- Fratter I. (2024), “Ruolo e competenze del docente nello sviluppo della mediazione cognitiva e della mediazione relazionale secondo le indicazioni del Volume Complementare del QCER”, in *mosAiC Review*, 14, 1:
<https://doi.org/10.69117/MOSAIC.14.1.23.026>.
- Fratter I. (2024), “Soft skills/Life skills and academic competences for language learning and teaching”, in *Academic Journal of Applied Linguistics*, 2, pp. 1-6.
- Fratter I., Fratter N. (1999), “Aspetti di dinamica di gruppo nel rapporto educativo”, in *SeLM. Scuola e Lingue Moderne*, 2, 1, pp. 13-16.
- Fratter I., Fratter N. (2020), *Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills. Concetti base dell'Analisi Transazionale per lo sviluppo delle lingue*, Cleup, Padova.
- Fratter I., Fratter N. (2023), “Lo sviluppo delle life skills nella classe di lingua LS/L2”, in *Epale Journal*, 13, pp. 76-89.
- Jordan D., Le Métais J. (2000), “Developing emotional intelligence in the classroom”, in *Issue*, 24, 11, pp. 1-5, NZCER and ACER:
https://www.wtc.ie/images/pdf/Emotional_Intelligence/eq4.pdf.
- Jonassen D. H. (1994), “Thinking technology, toward a constructivist design model”, in *Educational Technology*, 34, 4, pp. 34-37.

- Jonassen D. H. (1999), "Designing constructivist learning environments", in Reigeluth C. M. (ed.), *Instructional-design theories and models*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ), pp. 215-239.
- Jonassen D. H., Rohrer-Murphy L. (1999), "Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments", in *Educational Technology, Research and Development*, 47, 1, pp. 61-79.
- Johnson L., Brown S. (2011), *Challenge based learning: The report from the implementation project*, The New Media Consortium, Austin (TX).
- Mastromarino R. (1991), *L'azione didattica. Qualità ed efficacia nella classe*, Armando Editore, Roma.
- North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/168073ff31>.
- North B., Piccardo E., Goodier T., Fasoglio D., Margonis-Pasinetti R., Rüschoff B. (eds.) (2022), *Enriching 21st century language education. The CEFR Companion Volume in practice*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0>.
- Nunan D. (2004), *Task-based language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Piccardo E., North B. (2019), *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*, Multilingual Matters, Bristol.
- Santinello M., Surian A., Gaboradi M. (2022), *Guida pratica al Photovoice. Promuovere consapevolezza e partecipazione sociale*, Erickson, Trento.
- Varisco B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppo psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma.
- World Health Organization - WHO (1997), *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*, World Health Organization, Geneva: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf.

