

STRUMENTI E TECNOLOGIE IN RETE PER L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA

Diego Santalucia¹

1. INTERNET, IL WEB, LA RETE... TERMINI DIVERSI PER UN AMBIENTE COMUNE

La condivisione del *web* come “concetto” ha avuto negli ultimi anni sviluppi difficilmente quantificabili e, forse, analizzabili. Ormai sentiamo usare indifferentemente i termini *internet*, *web* o *rete* per indicare un *ambiente* in cui certi spazi sono attraversati da molti senza essere completamente sconosciuti a tanti, come invece succedeva un decennio fa.

Si è creata, in sostanza, una percezione diffusa della “presenza” del *web* e, forse, quella che Maragliano, oltre dieci anni fa, già considerava l'assunzione dei media «non come *veicoli* ma come *ambienti* del sapere, del saper fare, dell'essere, del sentire; non dunque in quanto strumenti per trasmettere qualcosa che è già dato, ma come agenti di una nuova sensibilità culturale, sociale, esistenziale» (Maragliano, 1999: 17).

Quello che è fondamentale considerare, da un punto di vista puramente pratico, è che in anni recenti la graduale riduzione del costo dei computer e la maggiore copertura territoriale della *banda larga*² hanno profondamente esteso l'accesso a forme di comunicazione che prima erano ristrette a percentuali ridotte di popolazione.

Attualmente, secondo recenti statistiche, la maggioranza dei giovani nella fascia d'età 15-30 anni ha accesso più o meno quotidiano a *internet*. Di recente questo dato avrà trovato ulteriore conferma grazie alla diffusione dei *social networks* (Facebook, Twitter, ecc.) e del *messaging* (Messenger, Skype, ecc.).

La *rete*, intesa anche come “spazio sociale”, ha acquisito crescente credibilità perché ha fundamentalmente fornito un servizio semplice: la possibilità di comunicazione *sincrona* e *asincrona*³. Pensiamo agli *internet café*: sono diventati un punto di riferimento

¹ Docente di italiano a studenti stranieri e coordinatore didattico dei corsi di italiano Erasmus dell'Università degli Studi di Milano Bicocca.

² Connessione ad internet “veloce” con adsl o fibra ottica.

³ La comunicazione sincrona, implica la compresenza temporale dell'emittente e del destinatario del messaggio. In questo senso possiamo definire una *chat*, una videoconferenza o l'uso di *Skype* - dove coloro che stanno comunicando sono contemporaneamente davanti al pc e utilizzano tastiera, microfono e/o videocamera - come una comunicazione, appunto, sincrona.

La comunicazione asincrona non presuppone la contemporaneità dell'emittente e del destinatario di fronte al computer. Pensiamo anche semplicemente alla posta elettronica: ognuno è libero di accedere alla propria *mailbox* quando gli è più comodo e quindi di scegliere il momento più opportuno per interagire. Questo vale anche per i *social networks* così come per ambienti didattici in rete, dove chi apprende può scegliere il momento più opportuno per accedere a notizie, dati, informazioni, ecc. È evidente, quindi, il perché del potente successo della comunicazione asincrona, proprio perché consente di superare limiti spazio-temporali a costi estremamente contenuti.

condiviso per studenti in viaggio all'estero (che possono, quindi, tenere contatti costanti con famiglia e amici accedendo alla propria *mailbox* da qualsiasi parte del mondo), oltre che per chi ha necessità di comunicare con la propria famiglia in paesi lontani (pensiamo agli immigrati) e non possiede strumenti propri.

In sostanza l'uso della *rete* per comunicare, accedere a informazioni, notizie utili, e così via è ormai dato per scontato dalle nuove generazioni, ma non solo...

Nelle scuole di ogni ordine e grado sono in essere attività formative che prevedono l'uso di *internet*, insieme a servizi di vario tipo e che vanno ben oltre la possibilità di comunicazione ulteriore scuola-famiglia; mentre, a loro volta, le università da anni favoriscono un uso integrato di sistemi *in rete* non solo in termini informativi ma anche formativi.

Ma non solo, ormai anche coloro che accedono a percorsi di aggiornamento e riqualificazione professionale – secondo i principi del *lifelong learning* – lo fanno sempre più spesso in modalità che prevedono anche fasi di studio *web-based*.

In sostanza non si può prescindere da un dato di fatto: al di là di percorsi specifici – come ad esempio la ECDL⁴ – tra le *competenze trasversali* richieste a chi si aggiorna professionalmente in qualsiasi settore, l'uso del computer e, quanto meno, la capacità di “navigare in internet” sono sempre enfatizzati.

2. NATIVI DIGITALI E IMMIGRATI DIGITALI

Qualche anno fa in Giappone trovarono spazio sui media discussioni sugli *oyayubi sadai* ovvero la *thumb generation* (la *generazione del pollice*). *Oyayubi sadai* erano chiamati coloro che usavano strumenti di comunicazione “mobile” – tecnologicamente molto evoluti in considerazione dell'epoca – per lavorare e per comunicare; persone costantemente “online”, spesso considerate ormai incapaci di lavorare e comunicare in maniera diversa e di staccarsi anche fisicamente dai loro strumenti tecnologici.

Tuttavia, nel tempo, nella più estesa categoria di *thumb generation* sono rientrati, in maniera più corretta, coloro che sono nati dopo il 1985, cioè quanti hanno avuto accesso a tecnologie di comunicazione mobile già in età pre-adolescenziale. Già un decennio fa De Kerckove⁵ riteneva che questa generazione fosse *psicotecnologicamente* “altra”, cioè capace di utilizzare le nuove tecnologie in maniera efficace non solo dal punto di vista puramente tecnico ma anche psicologico.

Adesso, forse, siamo nella condizione di dire che la *thumb generation* sono i *nativi digitali*: quanti sono nati in epoca già “digitalizzata” e che, quindi, hanno da sempre giocato, comunicato e studiato anche con strumenti tecnologicamente *evoluti*.

Ma chi sono, invece, gli *immigrati digitali* e perché l'uso di questa locuzione crea ancora discussioni?

Se consideriamo dati puramente anagrafici, gli *immigrati digitali* potrebbero essere, fondamentalmente, quanti sono nati prima della diffusione di sistemi digitali su larga

⁴ *European Computer Driving Licence*: attesta la capacità di usare il personal computer a diversi livelli di approfondimento e di specializzazione.

⁵ “Eccoci nell'era delle psicotecnologie” – intervista a MediaMente – Biblioteca Digitale:

<http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/d/deker06.htm>

scala. Pensiamo, ad esempio, agli adulti che utilizzavano i primi cellulari e digitavano i numeri con l'indice di una mano tenendo il cellulare con l'altra (la "generazione dell'indice..."?). O genitori e nonni che hanno imparato a usare la posta elettronica, *skype* o *messenger* per comunicare con figli e nipoti lontani? E quelli che avevano (hanno?) seri problemi di decodificazione – non solo linguistica... – dei manuali di istruzioni di videoregistratori, videocamere, videoproiettori e simili?

E nel lavoro? Chi potrebbero essere gli *immigrati digitali*? Forse quanti hanno dovuto imparare a utilizzare le nuove tecnologie in età adulta, già professionalmente inseriti e impegnati, e hanno dovuto rimodulare, riconvertire e, quindi, sostituire quelle che consideravano consolidate modalità operative?

Probabilmente costoro potrebbero rientrare nella categoria, ma in realtà molti fanno notare che i *nativi digitali* usano strumenti creati proprio dagli *immigrati digitali*...

Per cui, senza addentrarci oltre nelle dinamiche delle definizioni più o meno ortodosse e accettate, e ai fini di questo lavoro, conviene valutare se la distinzione *nativi/immigrati digitali* ha un senso concreto per quanto concerne la didattica.

In sostanza, pur in considerazione del naturale avvicendamento anagrafico tra i docenti, sembra difficile negare che gli attuali studenti medi e universitari hanno tempi di esposizione e, mediamente, "capacità d'uso" delle tecnologie della comunicazione più ampie di quelle dei loro insegnanti. A sostegno di questa tesi, in un convegno dal titolo *Ubiquitous Learning*⁶ alcuni docenti hanno affermato che è tuttora esteso il divario nell'uso di strumenti informatici e tecnologici non solo nella comunicazione ma anche nello studio.

Evidenziare questo dato potrebbe essere la premessa da cui partire per indicare un auspicio di fondo: quello, cioè, che molti insegnanti – al di là dei riscontri immediatamente anagrafici – possano disfarsi delle vesti "psico-tecnologiche" dell'*immigrato digitale* per cercare di muoversi ulteriormente verso le nuove tecnologie, per meglio comprendere i mutati stili di apprendimento degli studenti. Porsi alla ricerca, quindi, non solo di nuove modalità di comunicazione docente-discente ma anche di nuove prospettive didattiche, tenendo conto che è ormai condivisa e riconosciuta la sostenibilità didattica dell'e-learning. Soprattutto se si considera

“il valore aggiunto e le nuove possibilità che l'uso educativo delle ICT può offrire ai processi di insegnamento/apprendimento. Si pensi ad esempio all'utilizzo di materiali di studio più stimolanti e interattivi (ambienti di simulazione, test adattivi automatizzati, sistemi di tutoring "intelligenti", ecc.), nuove forme di interazione e cooperazione (anche a distanza) fra i fruitori di uno stesso percorso formativo, diverse modalità di rapportarsi con i docenti/tutor durante lo studio individuale e/o di gruppo, l'uso di ambienti di apprendimento multimediali integrati, ecc.” (Trentin, 2008: 33).

⁶ 28-29 Maggio 2009 presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca:
http://www.ticemed09.quasi.unimib.it/it/Programma_TiceMED_ita.pdf

3. IL WEB 2.0 E PIATTAFORME PER L'E-LEARNING: NUOVI STRUMENTI IN RETE

Che cosa possono fare gli insegnanti per “interpretare” nuovi stili di apprendimento in vari modi condizionati dall'abitudine alla *rete*?

Una delle prime cose da considerare è quanto si sono evoluti gli strumenti tecnologici in termini puramente operativi (pc molto performanti e connessione veloce a costi accessibili) e quanto si è diffuso l'accesso alla rete (riduzione del *digital divide*)⁷.

In sostanza questa evoluzione è contenuta in una definizione spesso discussa in ambienti informatici, che pur intesa come una metafora risulta, però, molto chiara nella sua semplicità: *web 2.0*.

In genere nelle varie evoluzioni di un'applicazione software si parte da “0.1” in crescendo – secondo i vari cambiamenti e miglioramenti che questa necessita prima di essere considerata affidabile – fino ad arrivare alla pubblicazione di una versione *numero 1.0* che, quindi, conclude in qualche modo il susseguirsi delle *versioni beta*⁸ (quanto meno fino a cominciare la versione beta del software 1.x fino alla 2.0 e così via, in una sorta di miglioramento continuo...).

Lo stesso concetto è stato, quindi, metaforicamente esteso alla visione generale del *web*, più che a una sua intrinseca specifica tecnica.

In breve: con *web 1.0* si è spesso inteso definire il *web* che offre informazioni pubblicate in maniera “statica”; in pratica testi corredati da immagini portati su *web*, con scarsa o nulla presupposta interazione da parte dell'utente (accesso al *web* paragonabile a visite e ricerche in biblioteca o alla visione di un film).

Con il termine *web 2.0* si è inteso sottolineare l'evoluzione della “usabilità” dell'ambiente e della possibilità di condivisione di contenuti, attraverso elevati livelli di interattività utente-sito (e quindi utente ↔ utenti). Forme di interattività online che si sono rese possibili grazie ad applicazioni software che sono state perfezionate e hanno permesso, ad esempio, la partecipazione a *forum*, la creazione molto semplificata di *blog*, la possibilità di scrittura condivisa utilizzando *wiki*, e così via.

Sono, questi, alcuni tra i sistemi che hanno stimolato la crescita e lo sviluppo di un approccio nuovo e partecipato al *web*: quello dell'*autorialità* (se con questa definizione vogliamo anche solo contemplare la possibilità di pubblicare un *blog*, o anche dei commenti in calce a un articolo su un *blog*, iscriversi e partecipare a un *forum* generico o specifico, ecc.).

Se, quindi, alcune tra le più note università del mondo hanno cominciato a pubblicare online le loro lezioni (molto interessante, tra gli altri, il caso di Yale⁹ che – con licenza

⁷ Il *digital divide* è il divario esistente tra chi ha accesso effettivo alle tecnologie dell'informazione (in particolare personal computer e internet) e chi ne è escluso, in modo parziale o totale. I motivi di esclusione comprendono diverse variabili: condizioni economiche, livello d'istruzione, qualità delle infrastrutture, differenze di età o di sesso, appartenenza a diversi gruppi etnici, provenienza geografica. Oltre a indicare il divario nell'accesso reale alle tecnologie, la definizione include anche disparità nell'acquisizione di risorse o capacità necessarie a partecipare alla società dell'informazione. Il digital divide può essere inteso sia rispetto a un singolo paese sia a livello globale (...). (fonte: *wikipedia.it*).

⁸ La *versione beta* è una versione di prova di un software non definitivo, già testato dagli esperti, che viene messo a disposizione anche dei meno esperti.

⁹ <http://oyc.yale.edu/>

*creative commons*¹⁰ – adesso utilizza anche *Youtube* e *iTunes* come canali di diffusione degli *Open Courses*), successivamente molto è stato fatto per creare ambienti didattici che potessero gestire contenuti e poi percorsi formativi: CMS (*Content Management System*) e LMS (*Learning Management System*).

Questi sistemi sono, in sostanza, delle *piattaforme didattiche* e nel caso dei LMS il termine *learning* va a indicare una esplicita evoluzione: non sono più unicamente “contenitori di contenuti” ma sono diventati ambienti attraverso i quali si può insegnare e apprendere con elevati livelli di possibile interattività, perché rendono efficaci forme di comunicazione *uno-a-uno*, *uno-a-molti* e *molti-a-molti* (grazie alle applicazioni utilizzabili al loro interno e cioè *forum*, *wiki*, glossari, *blog*, ecc.), oltre che trasmissione e scambio di contenuti.

Un grande impulso è stato dato, quindi, alla diffusione dell'e-learning dalle piattaforme didattiche; molto probabilmente soprattutto da quelle *open source*, cioè scaricabili gratis dalla rete, per alcuni motivi fondamentali: innanzitutto perché permettono l'abbattimento dei costi (una piattaforma “proprietaria” costa molti soldi...) e poi perché sono costantemente monitorate e aggiornate, grazie al lavoro di moltissimi programmatori che da tutto il mondo contribuiscono al progetto (vedi, tra gli altri, la comunità *moodle*)¹¹.

Per riassumere:

Che cos'è una piattaforma didattica?

- è uno strumento online di erogazione, produzione e gestione dei corsi

A che cosa serve?

- a erogare attività formativa attraverso la rete

Come?

- fornendo contenuti
- tenendo traccia dell'attività degli studenti
- garantendo gli strumenti di comunicazione necessari per mantenersi in contatto con colleghi, docenti e tutor, in breve con il corso... (Giacomantonio, 2007)

4. UNA PIATTAFORMA DIDATTICA A SUPPORTO DEL CORSO DI LINGUA

Una volta definita in termini essenziali una piattaforma didattica, cerchiamo di valutarne alcune possibilità d'uso per quanto riguarda l'insegnamento e l'apprendimento della lingua.

In questo senso la prima domanda che verrebbe da porsi è: una piattaforma didattica è uno strumento da usare unicamente per corsi che non prevedono attività frontale? La risposta è no. Tutto questo perché oltre all'e-learning propriamente detto (tutta l'attività formativa è erogata online), esistono anche il *blended learning* (attività erogata per un 20%

¹⁰ Le licenze *Creative Commons* offrono sei diverse articolazioni dei diritti d'autore per artisti, giornalisti, docenti, istituzioni e, in genere, creatori che desiderino condividere in maniera ampia le proprie opere secondo il modello “alcuni diritti riservati”. (<http://www.creativecommons.it/>).

¹¹ <http://moodle.org/>

in presenza e per il resto a distanza) e l'*assisted learning* (attività di formazione in presenza che utilizzano supporti di rete quale integrazione, fino a un 20% di attività).

Nell'ultimo caso (*a-learning*), al di là delle necessità di definizione diffuse nella pratica generale, si potrebbe anche pensare di valutare gli aspetti puramente quantitativi dell'integrazione che si decide di demandare ai supporti *online* (purché le premesse all'attivazione del corso siano chiare...). In realtà anche un corso frontale può utilizzare una piattaforma online a supporto, purché il progetto generale ne tragga beneficio e il patto formativo docente-studenti evidenzia una percezione accettata e condivisa del mezzo.

Ma quali strumenti utili per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua possiamo trovare in una piattaforma a supporto?

Analizziamo qui solo alcune delle possibilità, in questo caso relative alla scrittura e alla possibilità di pubblicare file audio (*podcasting*) in piattaforma.

La piattaforma *moodle*¹² dispone di uno strumento *compito* che permette modalità diverse rispetto alla spedizione di elaborati al docente tramite e-mail ed è piuttosto utile da usare. Con estrema semplicità.

Consideriamone gli aspetti positivi più immediati: la pubblicazione della traccia di un compito da parte del docente è accessibile agli studenti in qualsiasi momento (non è necessario raggiungere con e-mail eventuali assenti il giorno in cui è stato assegnato il compito); il docente può pubblicare la valutazione anche in cifre (qualora dovesse servire) e ogni studente può vedere solo la valutazione del proprio elaborato; si crea automaticamente un archivio dei compiti (vedi fig.1). A questo si aggiunge la considerazione che con questo tipo di sistema si eviterebbero stampa (o scrittura manuale non sempre immediatamente "intelligibile"...) e consegna al docente, che eviterebbe di trovarsi con risme di fogli da trasportare e fare tutte le operazioni di correzione e restituzione "a mano".

Figura 1. Creazione automatica di un archivio compiti e valutazioni.

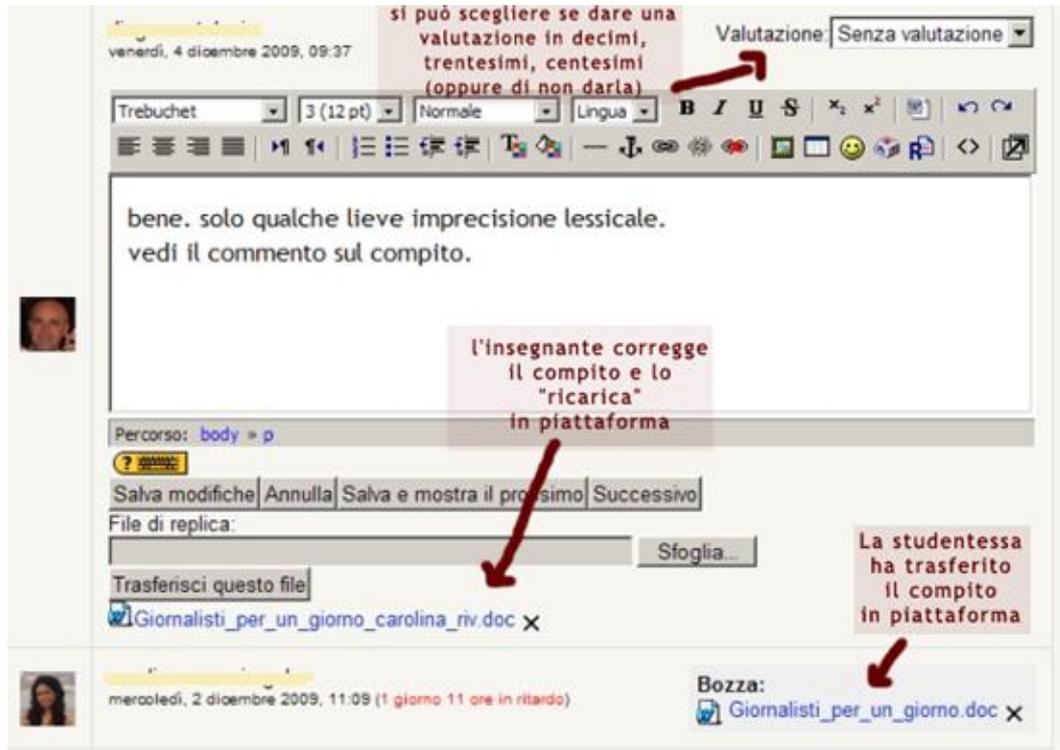
	lauranne cmil	78 / 100	←	Bozza:  Gli_italiani_a_tavola_lauranne_cmil.doc	mercoledì, 18 novembre 2009, 12:13	Aggiorna
	todor famparsky	99 / 100		Bozza:  Gli_italiani_a_tavola_Pre_B1_20091102.doc	mercoledì, 18 novembre 2009, 12:13	Aggiorna
	virginia gonzales maldonado	-			mercoledì, 18 novembre 2009, 09:23	Valutazione

Con la consegna del compito in piattaforma da parte dello studente, per la correzione il docente potrebbe utilizzare un qualsiasi *word processor* e caratterizzare graficamente le sue annotazioni, con la possibilità, inoltre, di inserire spunti di vario tipo (link a dizionari online, siti di riferimento, ecc.). Il *feedback* sarebbe sempre disponibile agli studenti, la valutazione "riaggiornabile" dal docente in caso di consegna multipla – cioè in varie sessioni – e gli studenti potrebbero confrontare il compito originale con il compito

¹² Utilizzeremo *moodle* per queste dimostrazioni ma tutte le piattaforme didattiche hanno, ormai, strumenti simili al loro interno.

riconsegnato in piattaforma dal docente (fig.2) in qualsiasi momento, anche nei mesi successivi alla consegna (per valutare il proprio progresso).

Figura 2. "Riconsegna" del compito allo studente.



In breve: anche sotto gli aspetti più pratici e "tradizionali" (letto-scrittura, attività di rinforzo individualizzate, consegna elaborati, ecc.), la piattaforma offre possibilità di gestione estremamente funzionali e duttili.

Per quanto riguarda invece la pubblicazione di file audio – quindi un modo per cominciare a fare *podcasting* – si potrebbero utilizzare software open source che permettono l'editing di tracce audio. *Audacity* è uno di questi: benché sia un software molto potente, è decisamente flessibile e intuitivo (fig. 3).

Figura 3. Un file audio aperto con Audacity.

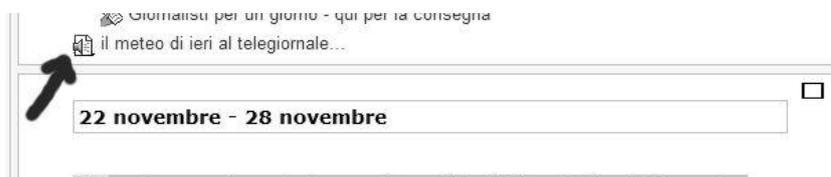


Le funzioni da utilizzare sono semplici: copia-incolla (simili a quelli di un qualsiasi *word-processor*) sullo spettrogramma; c'è la possibilità di inserire effetti di vario tipo; si può registrare qualsiasi traccia audio che sia attiva sul computer (quindi anche dalla rete), “ripulire” le tracce da eventuali disturbi e così via.

Con questo software è possibile aprire qualsiasi tipo di file audio, “editarlo” e poi salvarlo come file .MP3, cioè un formato audio piuttosto leggero e che conserva buona qualità al suono.

Oltre alla possibilità di avere file .MP3 che si vuol distribuire agli studenti (o utilizzare per attività in piattaforma), immaginiamo di voler registrare una parte di lezione (con un qualsiasi strumento attuale di registrazione: registratore digitale, dittafono, ipod, ecc.) e poi di volerla elaborare (ad esempio con aggiunta di ulteriori tracce audio, esclusioni di alcune parti, ecc.) per poi riconsegnarla: si potrebbe utilizzare una delle funzioni della piattaforma per inserire il file nella pagina del corso (fig.4).

Figura 4. Un file .mp3 in piattaforma.



Cliccando sul file, gli studenti potrebbero ascoltare la traccia audio direttamente in piattaforma attraverso un semplice *player* interno (fig.5).

Figura 5. Player per audio in piattaforma.



Se invece si vuole fare in modo che gli studenti scarichino il file audio per ascoltarlo, poi, sui loro lettori .MP3, basterebbe allegare il file a un qualsiasi messaggio nel forum o usare sistemi alternativi forniti ancora una volta da software open source¹³.

Negli ultimi tempi il *podcasting* come possibilità didattica è uno strumento sempre più adottato dalle università. Tra l'altro su *iTunes* esistono già alcuni *podcast* didattici (che si possono scaricare gratis) creati da insegnanti di italiano per stranieri.

In una condizione “ideale” – cioè con la possibilità di accedere a strumenti tecnici di questo tipo – una piattaforma didattica a supporto del corso frontale potrebbe, quindi, cambiare la tipologia di approccio didattico ad alcune attività.

¹³ <http://podcastgen.sourceforge.net/>

Immaginiamo anche solo una “bacheca” online (vedi fig.6), sempre accessibile agli studenti, su cui l'insegnante può appuntare tutte le ultime novità o tenere, semplicemente, un *diario di bordo*¹⁴ delle lezioni con appendici anche brevi; un luogo dove poter proporre approfondimenti attraverso *link* a siti esterni che propongono testi accessibili¹⁵, video, esercizi di rinforzo¹⁶, oltre che collegamenti a dizionari online, al glossario interno e così via.

Figura 6. “Pagina guida” delle attività in piattaforma.



Tra l'altro, la piattaforma ha un calendario che può contenere eventi visibili a tutti o anche solo a singoli; ha un sistema di posta interna (quindi dà la possibilità di poter, in caso, comunicare con singoli studenti).

Le piattaforme più recenti consentono la costruzione di blog al loro interno: questo potrebbe essere uno strumento didattico interessante per i livelli più alti (tenere aggiornato il proprio blog con notizie curiose e interessanti – anche con immagini – potrebbe essere stimolante).

In sostanza: gli strumenti che le attuali piattaforme didattiche mettono a disposizione possono rivelarsi veramente utili, purché il loro uso sia gestito con consapevolezza dal

¹⁴ Già nella prima edizione del Manuale di didattica multimediale (1994) R.Maragliano parlava del diario di bordo come di un utile strumento didattico. Nel tempo gli strumenti a disposizione si sono notevolmente evoluti ma l'idea resta percorribile e didatticamente valida.

¹⁵ Come faceva www.dueparole.it

¹⁶ Vedi; ad esempio: <http://webs.racocatata.cat/llengua/it/>

docente e dagli studenti. La disponibilità di certi strumenti, infatti, non certifica automaticamente il successo di un corso quanto la possibilità di muoversi verso modalità integrate che tengano conto di nuovi stili di apprendimento e di nuovi percorsi didattici possibili.

5. NUOVE TECNOLOGIE IN UNA SITUAZIONE NON “IDEALE”

Non tutte le scuole, università, centri di formazione per adulti, possono, però, mettere il docente e gli studenti nella condizione di utilizzare al meglio (direttamente in classe) strumenti tecnologicamente avanzati. Improbabile trovare in ogni classe una rete wireless, un proiettore, una lavagna multimediale e così via.

Che fare in casi del genere se si vuole avere il supporto delle nuove tecnologie nella didattica? Alcune possibilità ci sono comunque.

Partiamo dal presupposto (che potrebbe, tuttavia, scontrarsi con realtà a macchia di leopardo...) che in genere tanto il docente quanto gli studenti sono nella possibilità di accedere a internet da casa o da un *internet café*. Una delle cose più utili da fare, sin dalla prima lezione, è una *mailing list* che diventa il primo strumento di comunicazione “tecnologico” da condividere. Può, altresì, essere utile, come primo passo didatticamente interessante, che il docente arrivi in classe con delle fotocopie con semplici istruzioni su come procurarsi un indirizzo elettronico e come fare per ricevere e spedire messaggi dalla propria *mailbox*. In questo caso potrebbe utilizzare i tutoriali (con immagini) – facilmente rintracciabili sul *web* – degli stessi *provider* che forniscono questo servizio gratis. Una volta creata una *mailing list*, si potrebbe spedire un messaggio di prova e dare agli studenti come compito anche solo quello di rispondere alla prima e-mail (anche con un semplice: ricevuto!).

I primi messaggi del docente potrebbero essere dei semplici resoconti di quanto fatto a lezione, una sorta di diario con riferimenti semplici ma specifici, in modo che gli studenti si abituino a utilizzare questo strumento.

Un utile passo successivo potrebbe essere quello di comunicare, di volta in volta, siti che contengono materiali (testi, audio, video, ecc.) utili al percorso strutturale/lessicale che si sta affrontando nelle lezioni in presenza: ci sono già moltissimi siti che forniscono attività di rinforzo di ottima qualità. Certo, uno dei compiti dell'insegnante sarebbe quello di visitarli e costruirsi una sitografia di riferimento; è un lavoro che una volta fatto, avrà – nel tempo – bisogno di ritocchi e aggiornamenti, non certo di rifacimenti generali. Esistono, inoltre, dei siti di riferimento che recensiscono le pagine online in maniera molto chiara (vedi, ad esempio, *www.dienneti.it*) e sono di semplice consultazione anche per il docente non esperto “navigatore”.

Per quanto riguarda il video e l'audio: il web offre enormi quantità di materiali originali (si pensi anche solo a *youtube*); un insegnante potrebbe trovare dei video che possono essere interessanti e utili e passare il *link* agli studenti, insieme a eventuali attività da fare relative al video stesso. Una fase successiva della lezione frontale potrebbe tener conto della visione del video e analizzare le attività che gli studenti hanno fatto in merito.

Il docente più esperto e che voglia provare a produrre materiali audio, potrebbe spedire ai propri studenti un file, che gli studenti possono ascoltare direttamente a computer o scaricare sul loro lettore .MP3.

Altre possibilità sono offerte da strumenti online accessibili (ancora in modalità asincrona) per costruire attività alternative e più creative: pensiamo ad esempio alle *google map*.

Google – il motore di ricerca più conosciuto del *web* – mette a disposizione, tra le altre cose, spazi gratis a chiunque voglia creare delle *mappe elettroniche*. In sostanza si possono costruire dei percorsi inserendo dei *segnaposto* su una cartina elettronica, generando appunto, una *google map* che può essere costruita e condivisa da un gruppo ristretto di persone (vedi fig. 7).

Figura 7. Una *google map*.



Immaginiamola come attività collaborativa del gruppo classe: ogni studente può inserire uno o più segnaposti su un punto della mappa (ad esempio sulla propria città, su alcuni edifici architettonicamente o culturalmente importanti, su luoghi che ha visitato, ecc.) e caratterizzarli graficamente.

Il segnaposto può essere costruito in maniera molto elementare e contenere anche solo un'immagine e del semplice testo (vedi fig. 8 e 9).

Figura 8. Un *segnaposto* su una *google map*.

Chilaw lago, Srilanka

Aggiornato da [lashani](#) il mag 20



Chilaw è una città più grande e vicina al mio villaggio. Lì c'è un grande e bellissimo lago. Tante persone vanno là per pescare e anche per fare natate; Tutto gratuito.

Figura 9. Un *segnaposto* su una *google map*.



Horchateria Daniel
Aggiornata da [Alba](#) 4 giorni fa

Questa "horchateria" è la più famosa di Valencia e, se vieni qui, puoi assaggiare una delle **migliore** orzate del mondo e anche i "fartons", che sono dei dolci **buonissimi**.

[Indicazioni stradali](#) [Cerca nelle vicinanze](#) [Salva in...](#) [Altro](#) ▼

Ci sono, tuttavia, possibilità ulteriori di arricchimento di questo oggetto: si può, ad esempio, inserire un video di *youtube*, che può servire a caratterizzare ulteriormente il “racconto” del luogo da parte dello studente (vedi fig.10) o un link a un sito, in modo da poter approfondire, se si desidera, il percorso proposto (vedi fig.11).

Figura 10. Un video inserito in un segnaposto su una google map.



Figura 11. Un link inserito in un segnaposto su una google map.

Artenara

Aggiornato da [Miriam](#) il giu 3



Artenara è il villaggio della mia famiglia. E' un piccolo paese situato nella campagna, con poca popolazione e tanti turisti che vanno a passeggiare e a conoscere le tradizioni dei abitanti. Qui c'è il negozio della mia famiglia, si chiama Artenatur, e sono cinque case per il turismo rurale scavatte ne motagna, dove i turisti possono restare e passare una bella vacanza.

[Clicca qui per vedere il sito web](#)

In questi ultimi due casi si concretizza molto chiaramente un uso degli *ipermedia*¹⁷ con un approccio autoriale consapevole.

Ancora una possibilità per far lavorare in termini di produzione gli studenti potrebbe essere *Voxopop*¹⁸ è un sito dove è possibile aprire un *talk group* cioè una sorta di bacheca online dove si possono registrare messaggi vocali anche di una certa durata.

Anche su *Voxopop* si possono gestire facilmente gli spazi privati (cioè aprire la propria bacheca a un numero ristretto di persone): questo permette di evitare che gli studenti siano fortemente condizionati dall'idea che quanto registrano possa essere accessibile a chiunque dal web.

La struttura di *Voxopop* permette di costruire una sorta di “dialogo asincrono”, su una linea guida dettata dal docente, dove ogni studente può registrare il proprio messaggio vocale (basta un semplice microfono da pochi euro collegato al computer) nel momento che ritiene più opportuno, legandosi semplicemente al tema che si sta sviluppando (vedi fig.12).

¹⁷ *Ipermedia* è il termine generico derivato da ipertesto nel quale grafica, audio, video, testo, e *iperlink* sono intrecciati per creare di solito un medium non lineare di informazione. (www.wikipedia.it)

¹⁸ <http://www.voxopop.com/>

Figura 12. *Un talk group in Voxopop.*



Questo strumento è, probabilmente, più adatto ai livelli più alti, anche se non è da negare a priori la possibilità di stabilire – nelle lezioni frontali – delle linee guida che possano favorire dei tentativi a partire dal livello A2.

6. NUOVE TECNOLOGIE A SUPPORTO IN UNA SITUAZIONE “IDEALE”

Nel paragrafo precedente abbiamo visto come si potrebbero utilizzare alcuni strumenti in una situazione “non ideale”, arrogandoci l’implicita (e arbitraria...) libertà di definire “non ideale” una situazione che oggettivamente non permette di utilizzare strumenti tecnologici nelle lezioni frontali, quindi in classe. Di conseguenza potremmo spingerci nella definizione di condizione “ideale” – sempre relativamente all’oggetto di questo lavoro – considerando tale quella dove strumenti tecnologici sono disponibili in classe.

In breve: di quali strumenti si tratta? Innanzitutto di un proiettore (o una lavagna multimediale di ultima generazione); casse audio di buona qualità per ottenere un suono udibile senza sforzo in tutta la classe; una connessione a *internet*. Mezzi di questo tipo possono essere utilizzati tanto come “sostegno” oggettivo alle lezioni frontali, quanto come strumenti per il lavoro collaborativo.

Una volta Fellini disse che un’immagine vale 1000 parole... ebbene sapere di avere a disposizione un qualsiasi motore di ricerca che può fornire gallerie di immagini da proiettare, mette l’insegnante nella condizione di avere un archivio fotografico infinito che può tornare estremamente utile in ambito lessicale. Così come i dizionari online: utilizzarne uno in classe, proiettando i risultati, permette di mostrare come usare al meglio un dizionario e, implicitamente, come la rete può essere un serbatoio utile in termini di soluzioni linguistiche.

Avere a disposizione un proiettore permette di proporre scene video che possono essere prese da un DVD in maniera semplice e veloce: per i CD e i DVD esistono, infatti, software che permettono di estrapolare una scena da un film¹⁹ – con un calcolo

¹⁹ Uno di questi è DVD Shrink (http://www.dvdshrink.org/what_en.php)

dei tempi di inizio e fine estremamente semplice ed efficace – e di salvarla su un supporto rimovibile (come una chiavetta USB).

Accedere a filmati dalla rete è piuttosto semplice: *youtube* è il sito più famoso e scontato ma le possibilità di accesso a materiali reali sono talmente elevate che un eventuale elenco risulterebbe sempre incompleto. Ci sono, tra gli altri, i siti dei giornali (e dei telegiornali) che possono essere utili per fornire video che trattano – brevemente – argomenti attuali molto caratterizzati nella correlazione *parlato-immagine*.

Vista la peculiarità dell'“archivio”, il rischio di un eccessivo o non adeguato dosaggio di materiali video è sempre presente: è utile, quindi, considerare la necessità di accedervi con obiettivi precisi:

“il video permette, da un lato, di presentare in classe la complessità della situazione comunicativa, con le componenti verbali e non, attraverso modelli sociolinguistici reali e offre la possibilità di utilizzare didatticamente dei materiali appartenenti a diversi generi con caratteristiche linguistiche e testuali precise; dall'altro il *continuum* delle immagini può rendere passivi gli studenti” (Bosc-Malandra, 2000).

In realtà anche spunti immediati, durante la lezione, possono risolversi nella ricerca in tempo reale di un video che aiuti, in qualche modo, a sviluppare, approfondire un tema, un argomento, una discussione ma bisogna considerare che

“una semplice esposizione al medium non può fornire risultati degni di nota dal punto di vista didattico; è importante creare un contesto educativo che tenga in considerazione le potenzialità del video e che affianchi tali potenzialità a interventi di selezione, di sviluppo di esercizi con tecniche e strategie diversificate e attività di monitoraggio da parte del docente” (Bosc-Malandra, 2000).

Un altro oggetto interessante e che potrebbe fornire spunti innovativi è il *wiki*, cioè quell'applicazione che permette di redigere (e aggiornare) a più mani un documento scritto. Per le classi più alte si potrebbe provare a dare delle scansioni temporali (due/tre mesi) per creare un articolo, una ricerca, una relazione, ecc. di gruppo (dividendo la classe in tre, quattro gruppi) su un tema specifico per presentare, poi, il lavoro alla classe intera. Si potrebbe anche alternare la composizione dei gruppi – facendo “girare” i componenti per i diversi lavori – in modo da creare momenti di collaborazione più estesa.

I sistemi *wiki* permettono di corredare il testo con immagini e *link* (interni ed esterni al documento): offrono pertanto la possibilità di formattare secondo esigenze grafiche attuali e riconoscibili per gli studenti. Nessun intervento viene cancellato ma “aggiornato”: questo comporta che il documento stesso conservi una cronologia della composizione sempre recuperabile (e visibile), con la possibilità di vedere le revisioni che si sono susseguite nel tempo.

Il lavoro per gruppi in classe – su una tipologia di oggetto di questo tipo – potrebbe rivelarsi impegnativo per l'insegnante (necessità di monitorare i materiali in itinere) ma sicuramente anche stimolante.

Moltissime sono le possibilità didattiche che possono svilupparsi in classe grazie alla presenza di strumenti hardware e all'uso di ambienti e applicazioni software, che gli insegnanti possono utilizzare in maniera concreta se convinti della loro utilità didattica, sempre considerando che anche per loro resta implicito basarsi sul valore più immediato del *learning by doing*...

7. LEARNING OBJECT

Solo qualche cenno a quanto si intende per *learning object*.

Tutti gli insegnanti integrano i testi adottati in un corso: tuttora, in qualche occasione, c'è chi utilizza forbici, nastro adesivo e colla per creare composizioni di immagini e testo da fotocopiare e distribuire agli studenti. Con un semplice *word processor* – ormai presente in qualsiasi computer – composizioni di questo tipo si possono creare (quindi stampare e distribuire) con minor fatica e con possibilità più elevate di distribuire meglio sulla pagina i vari elementi.

Queste composizioni diventano oggetti modulari riutilizzabili dall'insegnante in occasioni diverse e, anche, in corsi diversi: potremmo definirle, cioè, *learning object*.

Nelle specificità più attuali, però, la definizione di *learning object* è riferita a *oggetti digitali* utilizzati in un processo formativo, soprattutto perché erogabili attraverso strumenti tecnologici (e riutilizzabili in tempi e luoghi diversi)²⁰.

Facciamo un'ipotesi molto pratica e immediata: stiamo lavorando sulle stagioni dell'anno e il nostro libro non sviluppa il tema in maniera adeguata o esaustiva. Immaginiamo di aver trovato un testo sulla primavera che vorremmo proporre agli studenti; decidiamo di illustrare questo brano con un'immagine del famoso dipinto del Botticelli e – perché no? – di voler collegare un ulteriore elemento alla nostra “composizione”: un brano audio (*La Primavera* di Vivaldi). La composizione di testo e immagine sul foglio potrebbe contenere, tra le attività proposte, anche informazioni (ed esercizi) riferite al brano, che si potrebbe ascoltare in classe o proporre in link agli studenti.

Il documento fotocopiabile e l'audio, insieme vanno a costituire un *elemento modulare e riutilizzabile* (un *learning object*) nell'archivio del docente che potrà, alla bisogna, riproporre quel lavoro in contesti che riterrà opportuni. In sostanza

“modularità diventa una parola chiave nell'apprendimento in rete, intendendo con questo termine la possibilità di riorganizzare i contenuti di un corso secondo gli obiettivi formativi e le necessità dell'utente”. (Eletti, 2002: 66).

Se lo stesso materiale lo assemblassimo con *software* didattico (ad esempio *Hot Potatoes*), potremmo inserire gli elementi testuali, le immagini, l'audio e gli esercizi correlati in un singolo *oggetto digitale* (con una navigazione interna e – alla bisogna – i dati

²⁰ http://it.wikipedia.org/wiki/Learning_object

descrittivi)²¹: questo sarebbe un vero e proprio *learning object*. Un oggetto digitale di questo tipo si può inserire facilmente in una piattaforma didattica o su uno spazio web: gli studenti potrebbero, quindi, utilizzarlo in qualsiasi momento e leggere, ascoltare e fare gli esercizi più volte.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AAVV (2000-2006), *La qualità dell'E-Learning nella formazione continua*, ISFOL-FSE²².
- Bosc F. - Malandra A. (2000), *Il video a lezione*, Paravia/Scriptorium, Torino.
- Calvani A., Rotta M. (1999), *Comunicazione e apprendimento in internet. Didattica costruttivista in rete*, Centro Studi Erickson, Trento, 1999.
- Galliani L. (2004), *La scuola in rete*, Laterza, Roma-Bari.
- Eletti V. (2002), *Che cos'è l'E-Learning*, Carocci, Roma.
- Fontanesi P. (2003), *E-Learning*, Collana WebPro, ed. Tecniche Nuove, Milano.
- Giacomantonio M. (2007), *Learning Object, progettazione dei contenuti didattici per l'e-learning*, Carocci, Roma.
- Logorio M.B., Cacciamanni S., Cesarei D., (2006) *Blended Learning*, Carocci, Roma.
- Maragliano R. (1999), *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari.
- Maragliano R. (2004), *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari.
- Pian A., (2009), *Didattica con il podcasting*, Laterza, Roma-Bari.
- Trentin G. (2004), *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze: ruoli, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, Franco Angeli, Milano.
- Trentin G. (2008), *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning*, Franco Angeli, Milano.

²¹ Sono definiti *metadati descrittivi* (vedi: <http://it.wikipedia.org/wiki/Metadato>).

²²http://www.lavoro.gov.it/lavoro/europalavoro/sezioneeuropalavoro/dgpof/prodottieditoriali/collanee_ditoriali/librifse/qualit%C3%A0e-learning.htm