

Un percorso *blended* per la formazione teorico-pratica in didattica dell'italiano L2

Emanuela Cotroneo
Università degli Studi di Genova (Facoltà di Lingue e letterature straniere)
P.zza S. Sabina n.2
16124 Genova
emanuela.cotroneo@unige.it

Il presente contributo descrive un'esperienza didattica svolta nell'A.A. 2009-2010 presso la Facoltà di Lingue e letterature straniere dell'Università di Genova, nell'ambito del corso di Didattica della Lingua italiana come L2. Il corso, rivolto principalmente a studenti della laurea triennale, ha avuto un duplice obiettivo: da una parte fornire una base teorica attraverso 15 ore in presenza, dall'altra offrire l'occasione di sviluppare competenze pratiche, riutilizzabili in altri contesti di formazione e di insegnamento, attraverso 15 ore a distanza basate su un approccio di tipo collaborativo.

1. Introduzione

In un'epoca di grandi migrazioni verso il nostro Paese, dovute sia a ragioni lavorative sia a elementi di attrattività dell'*Italian way of life*, nell'ultimo ventennio si è assistito al nascere e al proliferare di corsi di lingua e cultura italiana per stranieri. La formazione per docenti di lingua italiana per stranieri ha assunto quindi una grande importanza e, conseguentemente, negli ultimi anni sono aumentati i percorsi formativi legati al tema dell'italiano L2 così come gli studenti e i docenti che decidono di arricchire il proprio curriculum con diplomi e certificazioni di competenza glottodidattica (ad es. DITALS, CEDILS e DILS). I corsi di perfezionamento *post lauream*, i master e i percorsi di aggiornamento vengono oggi erogati in modalità *blended* o completamente a distanza [Troncarelli, 2007, Balboni e Margiotta 2008] favorendo la creazione di profili specializzati, finalizzati all'educazione linguistica delle diverse tipologie di apprendenti che in Italia e nel mondo si avvicinano, con diverse motivazioni, allo studio della nostra lingua e cultura. La facoltà di Lingue e letterature straniere dell'Università di Genova (<http://www.lingue.unige.it>) offre ai propri studenti, oltre a un master di I livello [Caprile et al., 2009], un corso semestrale di didattica della lingua italiana come L2; inizialmente erogato in presenza e rivolto come corso opzionale a tutti gli studenti del vecchio ordinamento, dall'A.A. 2006-2007 esso viene destinato in particolar modo agli studenti della laurea triennale in Comunicazione Interculturale, sempre come esame opzionale, ed è realizzato in modalità *blended*, sotto la supervisione e la progettazione del Centro FAST dell'Università per Stranieri di Siena (<http://fast.unistrasi.it>). In questo contributo sarà analizzata l'esperienza

DIDAMATICA 2011 – ISBN 9788890540622

didattica relativa all'A.A. 2009-2010; dopo avere descritto la struttura e i contenuti del corso, ci soffermeremo sulle risorse tecnologiche utilizzate e sulle modalità di lavoro messe in atto. Al fine di valutare l'efficacia del corso stesso, si farà riferimento ai risultati ottenuti dai discenti nelle diverse fasi di verifica degli apprendimenti e alla valutazione espressa da un gruppo di discenti in merito al percorso svolto.

2. Il docente di italiano L2: conoscenze e competenze

Il corso si inserisce nel settore della glottodidattica, una “scienza teorico-pratica che ha come scopo la risoluzione dei problemi di insegnamento/apprendimento di una seconda lingua” [Maggini, 2001:46]. Le conoscenze richieste al docente di lingua sono composite perché composita è la stessa disciplina a cui fanno riferimento: essa attinge, infatti, da diverse aree del sapere, quali le scienze del linguaggio, le scienze pedagogiche, le scienze della cultura e della società, le scienze dell'educazione e della comunicazione che, insieme, contribuiscono a delineare il quadro entro il quale vengono definiti approcci, metodi e tecniche per la didattica delle lingue [Balboni, 2001]. Un corso per docenti in formazione iniziale, come emerge in Semplici [Semplici, 2009], dovrà dunque formare il docente sia dal punto di vista teorico sia dal punto di vista pratico per quanto concerne il sapere, il saper fare e il saper essere, come di seguito dettagliato:

- **il sapere:** corrisponde alle conoscenze teoriche relative a diversi settori quali, ad esempio, la didattica delle lingue moderne, la lingua, la mediazione linguistica e culturale;
- **il saper fare:** include la capacità di analizzare e valutare materiale didattico, di selezionare e didattizzare testi, saper programmare corsi e progettare verifiche ma anche saper utilizzare risorse bibliografiche, tecnologiche e multimediali;
- **il saper essere:** comprende competenze di tipo relazionale legate al lavoro individuale e di gruppo, alla gestione della classe, alla risoluzione dei conflitti e alla capacità di *problem solving* e di adattamento.

In riferimento a tali ambiti, qual è il ruolo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nella formazione iniziale dei futuri docenti di italiano L2? La capacità di utilizzare risorse tecnologiche e multimediali è certamente una delle competenze da richiedere al docente del 21° secolo: gli stessi descrittori **EAQUALS** [Diadori, 2010:46], che rappresentano uno standard di riferimento valido a livello internazionale per valutare i docenti di lingue attraverso padronanza e consapevolezza nella lingua obiettivo, qualifiche e abilità complementari, fanno riferimento alla competenza informatica dei docenti di lingue, utilizzando una scala di valori che va da T1 (il docente “sa usare il computer come una macchina da scrivere”) a T6 (il docente “ha piena familiarità con tutti i software rilevanti a livello accademico, sa progettare moduli di apprendimento *blended* [...], sa trovare e risolvere i problemi dell'hardware e sa addestrare i colleghi”). Il **Profilo** europeo per la formazione dei docenti di lingue, sviluppato da un gruppo di ricercatori dell'Università di Southampton, esplicita in 40 punti i contenuti che potrebbero rientrare in un programma di

formazione per docenti di lingue, raggruppandoli in quattro aree tematiche: Struttura, Conoscenza e Comprensione, Strategie e Abilità, Valori (Diadori 2010). In diverse sezioni viene messa in risalto l'importanza della formazione tecnologica, con particolare riferimento alla metodologia, all'uso e alle finalità delle stesse (tab. 1).

Un corso di formazione dovrebbe non solo insegnare a utilizzare le tecnologie didattiche ma anche e soprattutto sensibilizzare all'uso di strumenti che riconoscano centralità all'apprendente e aprano l'accesso alla formazione continua e permanente; come afferma Celentin, infatti, la formazione "[...] attraverso l'uso delle TIC (e non semplicemente sulle TIC) è la migliore metodologia, se non l'unica, per indurli ad adottare queste tecnologie nella [...] didassi quotidiana [...]" [Celentin, 2008a:52]. Nella progettazione didattica del corso oggetto di questo studio si è quindi tenuto conto di questi elementi, proponendo un percorso nel quale le tecnologie fossero strumento per l'apprendimento, attraverso l'erogazione *blended* e l'uso di due diverse piattaforme *e-learning*.

metodologia	"Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione saranno messe in relazione con specifiche situazioni di apprendimento in modo da permettere ai docenti in formazione di imparare le questioni tecniche e al tempo stesso le applicazioni pratiche in classe".
uso	"[...] saranno usate come parte integrante della lezione piuttosto che come un elemento aggiuntivo" e "i docenti [...] impareranno a usare diversi programmi del computer per organizzare il proprio lavoro".
finalità	"[...] i docenti in formazione impareranno ad utilizzare le tecnologie [...] per ottimizzare i risultati di apprendimento realizzati in una lezione e per rafforzare l'interesse e la motivazione degli apprendenti" e "[...] per lo scambio di idee con i colleghi a livello nazionale e internazionale".
formazione e aggiornamento	"I docenti impareranno a usare diversi programmi del computer per organizzare il proprio lavoro"; "[...] saranno incoraggiati a usare i forum <i>on line</i> per lo scambio di idee con i colleghi a livello nazionale e internazionale".

**Tab. 1 - le competenze tecnologiche del docente di lingue
(estratto e adattato da Diadori, 2010: 257-300)**

3. Il corso: studenti, struttura e contenuti

Il corso oggetto di studio si è svolto nel II semestre dell'A.A. 2009-2010, strutturandosi in 2 moduli sequenziali. Il primo, che ha previsto 15 ore in presenza ripartite in 3 ore settimanali, ha avuto come obiettivo la conoscenza di contenuti teorici relativi all'acquisizione di una seconda lingua, ai fattori interni ed esterni all'apprendente, all'evoluzione del metodo e ai modelli di micro e macro-progettazione, con particolare riferimento all'apprendimento e

all'insegnamento dell'italiano a stranieri. Il secondo ha previsto 15 ore a distanza, erogate nell'arco di due mesi e dedicate allo studio delle abilità linguistiche e del processo di comprensione di testi in L2 richiedendo ai discenti, oltre all'acquisizione di contenuti teorici, anche lo svolgimento di un'attività pratica e collaborativa. Perché un percorso *blended*? Un percorso totalmente in presenza avrebbe, a nostro avviso, impedito di lavorare sulla costruzione e sul monitoraggio di competenze pratiche, visto l'alto numero di partecipanti, mentre una forma pura di *online*, pur sfruttando la possibilità di far collaborare i discenti e di monitorarne il processo di apprendimento, avrebbe potuto portare a un aumento di *drop out*, come emerge in Banzato [Banzato, 2008]. Il percorso *blended* ha facilitato la socializzazione dei partecipanti nella fase presenziale iniziale, teorica e trasmissiva, garantendo una modalità di lavoro più collaborativa e volta alla costruzione di competenze pratiche nella seconda fase; in quest'ultima l'apprendimento è stato concepito come il risultato di un'interazione e di un processo di gruppo, nel quale ha un ruolo preminente l'interazione con il contesto sociale [Midoro, 2002].

3.1 Gli studenti

Durante la prima settimana di corso, 58 dei 79 iscritti hanno compilato un questionario volto a rilevare la composizione del gruppo classe e le caratteristiche dello stesso, in quanto a motivazioni e prerequisiti. Il campione, formato da studenti di età compresa tra i 21 e i 42 anni, ha dichiarato di frequentare un corso di laurea triennale (57%) o un corso di laurea specialistica (34%). I rimanenti erano iscritti alla laurea magistrale (7%) o ospiti dell'Ateneo genovese con il programma Erasmus (2%). Il 42% del gruppo classe aveva già frequentato un corso di linguistica italiana, il 18% un corso di linguistica applicata e il 12% un corso di pedagogia interculturale. La restante parte non ha fornito risposta (14%) o si è divisa tra altri esami quali glottologia, filosofia del linguaggio e letteratura italiana. Tra le motivazioni che hanno portato gli studenti a scegliere di inserire il corso di didattica dell'italiano come L2 nel proprio piano di studi emerge il desiderio di un futuro lavoro come docente di italiano per stranieri e/o la preparazione per il conseguimento di una certificazione glottodidattica (63%) mentre il 31% dichiara un generale interesse per le tematiche trattate. Se dal punto di vista motivazionale la maggioranza del campione appariva orientata verso l'esercizio della professione di docente di italiano L2 e in ambito teorico aveva già frequentato un corso di una materia inerente le tematiche del corso, solo il 24% aveva già avuto esperienze pratiche, svolgendo ore di tirocinio in classi di lingua o di italiano per stranieri. Lo svolgimento di un'esperienza pratica che affiancasse il percorso di acquisizione teorica si è rivelato quindi fondamentale.

3.2 La struttura e i contenuti del corso

Il **modulo 1** è stato realizzato in presenza con una modalità prettamente tradizionale; la piattaforma dell'Università degli Studi di Genova, AulaWeb (<http://www.aulaweb.unige.it/>), è stata utilizzata come *repository* di materiali: le presentazioni multimediali proiettate in aula, alcuni file di testo e file audio oltre

che alcuni *link* a risorse esterne, sono stati messi a disposizione dell'intero gruppo di corsisti per gli approfondimenti e lo studio individuale. In particolare, i file audio contengono brevi definizioni di glottodidattica e sono stati realizzati, dal docente o dagli studenti, per il *podcasting*. L'obiettivo dell'attività, oltre alla mera memorizzazione delle stesse, è stato far conoscere un *software open source* (Audacity, <http://audacity.sourceforge.net/?lang=it>), utile nell'ottica di una futura attività di tirocinio o di insegnamento in classi di italiano per stranieri per lo sviluppo della competenza orale. Inoltre, una serie di quiz realizzati in *Hot Potatoes* hanno permesso la simulazione del test scritto finale, mentre un forum ha garantito le comunicazioni con il gruppo classe in merito a incontri, seminari, esami e votazioni riportate nelle diverse fasi di verifica e valutazione.

Il **modulo 2** è stato invece realizzato in A-tutor (<http://fast.unistrasi.it/atutor/login.php>), piattaforma per l'e-learning utilizzata dell'Università per Stranieri di Siena. Il percorso è stato articolato in due fasi, diversamente strutturate e gestite, come di seguito sintetizzato: la prima, realizzata in modalità assistita [Banzato e Midoro, 2005], ha previsto la navigazione autonoma dei contenuti proposti (video, file di testo e *link* a risorse in rete) e la discussione in un forum comune all'intero gruppo classe, nel quale è stato possibile condividere riflessioni sulle abilità linguistiche sotto la guida della docente che, con opportune domande, ha motivato i discenti all'interazione e alla costruzione condivisa della conoscenza; la seconda, realizzata in modalità collaborativa, ha richiesto la frammentazione del gruppo classe in 5 sottogruppi, monitorati da tre tutor, allo scopo di costituire un'équipe virtuale di lavoro che producesse collaborativamente un percorso didattico a partire da un testo input, cartaceo oppure audio.

In questa seconda fase, ogni gruppo ha avuto a disposizione un forum per la discussione delle proposte didattiche e un wiki per la costruzione condivisa degli esercizi e delle attività. La prima fase ha permesso ai discenti di approfondire alcuni concetti teorici, necessari per la realizzazione delle attività successive favorendo la conoscenza di un ambiente virtuale non noto e differentemente strutturato rispetto a quello abitualmente utilizzato nell'ateneo genovese. Il passaggio da studente tradizionale a studente online ha richiesto un cambiamento di ruolo: come emerge in Celentin [Celentin, 2008b], in un ambiente di apprendimento non presenziale lo studente diventa attivo, sfruttando le tecnologie per accedere alle informazioni e ai contenuti. Inoltre, la comunicazione scritta nei forum ha favorito la riflessione e l'apprendimento cognitivo di ordine superiore ricorrendo a pratiche di *storytelling* legate ad esperienze pregresse in qualità di apprendenti di una L2 o di tirocinanti in ambito scolastico. La seconda fase ha portato gli studenti alla simulazione del ruolo docente, richiedendo di mettere in gioco l'*expertise* didattica necessaria alla creazione di materiale didattico e simulando il lavoro di una comunità di pratica di docenti [Wenger, 1998] che si confrontano per il raggiungimento di un obiettivo comune: la creazione di materiale didattico per un'ipotetica classe di italiano L2.

4. Il corso: verifica e valutazione

Quali le modalità di verifica e valutazione del percorso didattico proposto? Quali i risultati in termini di apprendimento? Per coloro che hanno svolto l'intero percorso *blended*, frequentando le ore in presenza e completando l'esercitazione *online*, il reperimento dei dati sul raggiungimento degli obiettivi preposti è avvenuto secondo diverse modalità. Il primo modulo ha previsto un test scritto facoltativo con valutazione in trentesimi, costituito da domande chiuse e aperte: i risultati sono stati decisamente positivi nella maggior parte dei casi, con 68 test sostenuti e una media della classe pari a 26,5/30 (fig. 1). La valutazione del secondo modulo ha portato alla formulazione di un giudizio, richiedendo l'analisi di elementi quali i tempi di connessione e di navigazione dei contenuti proposti, il contributo all'interazione nei forum creati per la discussione, nonché la partecipazione alla realizzazione delle attività didattiche oltre che la qualità dei prodotti realizzati. 55 studenti hanno ultimato il modulo 2, riportando i risultati illustrati in fig. 2. Il colloquio orale è stato ad oggi sostenuto da 64 studenti che hanno quindi concluso l'intero esame ottenendo le votazioni finali rappresentate in fig. 3.

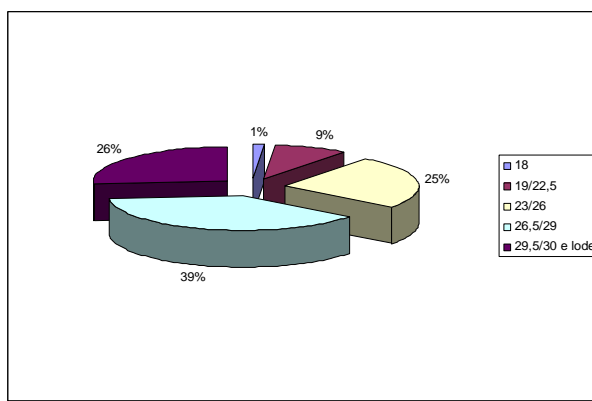


Fig.1 – Valutazione del test scritto

Malgrado non si disponga delle valutazioni finali dell'intero gruppo classe è possibile sottolineare il buon esito, almeno parziale, del percorso svolto considerando che le percentuali minori riguardano le votazioni più basse mentre un maggior numero di studenti ha ottenuto votazioni più alte, pur nei limiti della soggettività della valutazione in caso di prove aperte. Sarà quindi opportuno analizzare nuovamente i risultati a conclusione della fase di verifica e valutazione, distinguendo tra coloro che hanno frequentato sia il modulo in presenza sia il modulo *online*, coloro che hanno frequentato solo il modulo in presenza ma non il modulo *online* o viceversa e, ancora, coloro che hanno svolto il percorso da non frequentanti: tale confronto potrà, ad esempio, mettere

in evidenza eventuali differenze dovute all'uso o al non uso delle due piattaforme per l'apprendimento e dell'approccio di tipo collaborativo.

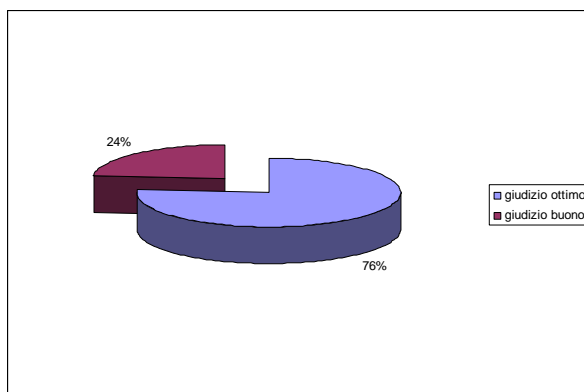


Fig.2 – Valutazione del percorso online

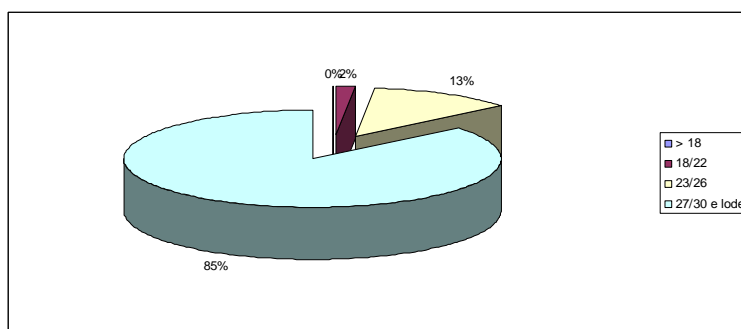


Fig.3 – Valutazione finale

I risultati presentati, seppur considerati nella loro incompletezza, possono offrire una lettura positiva sia in relazione all'acquisizione dei contenuti teorici proposti, verificati in sede di esame scritto, sia in relazione alle competenze pratiche esercitate e sviluppate in piattaforma.

Gli studenti che hanno concluso l'esame sostenendo il colloquio orale durante il primo e il secondo appello della sessione estiva dell'AA 2009-2010 hanno inoltre potuto esprimere la loro opinione sul percorso svolto, compilando un breve questionario finale. 37/38 studenti interpellati hanno seguito il corso in presenza e completato la parte online. Dal punto di vista degli strumenti utilizzati, la possibilità di scaricare file in AulaWeb è stata indicata come la più

utile per la formazione dei discenti (71%) mentre in A-Tutor le preferenze sono più equamente distribuite, con una prevalenza dello strumento più volto alla collaborazione, come rappresentato in fig. 4 e 5; queste preferenze riflettono chiaramente l'impostazione data ai due moduli: nel primo caso la piattaforma ha semplicemente fatto da contenitore di materiali, nel secondo ha permesso di apprendere, comunicare e collaborare *on line*. In un solo caso sono state rilevate difficoltà tecniche mentre in 5/37 sono stati riportati problemi nella collaborazione online a livello relazionale, esemplificati da un episodio di *flaming*. Il *feedback* del campione analizzato è comunque complessivamente positivo: il 53% dichiara di essere soddisfatto, il 44% considera il percorso svolto abbastanza soddisfacente mentre il 3%, coincidente in parte con coloro che avevano incontrato difficoltà a livello relazionale, ritiene che l'esperienza sia stata poco soddisfacente.

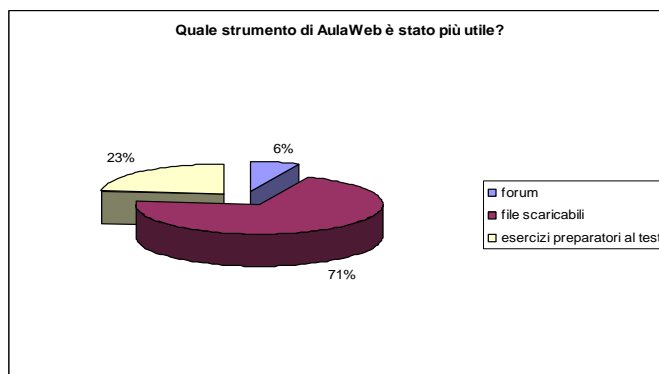


Fig.4 – Gli strumenti di AulaWeb

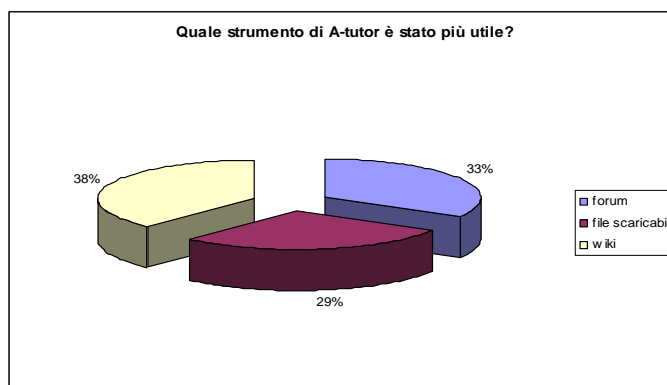


Fig.5 – Gli strumenti di A-Tutor

5. Conclusioni

In questo contributo abbiamo descritto un corso erogato in modalità *blended* e rivolto principalmente a studenti della laurea triennale. Se il lavoro online ha garantito la messa in atto di pratiche collaborative e una maggiore attenzione ai bisogni dei discenti, il formato *blended* ha permesso di sostenerne la motivazione, spesso soggetta a cali nel caso di percorsi erogati interamente online. Come afferma Celentin, il nostro secolo rappresenta "il secolo dello sviluppo delle persone autonome e complete" [Celentin, 2008b:45]: si tratta di persone che dovranno costruire le proprie competenze sulla capacità d'uso delle TIC, sulla predisposizione a lavorare in *team*, sull'attitudine alla comunicazione e sull'assumersi le responsabilità individuali. Analizzando il percorso didattico svolto è possibile affermare che, oltre al raggiungimento degli obiettivi didattici inerenti il corso, sia stato possibile raggiungere altri obiettivi legati allo sviluppo:

- della capacità di utilizzare le TIC, lavorando in un ambiente di apprendimento diverso da quello abitualmente utilizzato;
- dell'attitudine alla comunicazione, utilizzando strumenti della Comunicazione Mediata da Computer (CMC);
- della capacità di lavorare in *team*, operando in modalità collaborativa nella creazione del materiale didattico in wiki;
- della capacità di assumersi le proprie responsabilità, motivando le proprie scelte didattiche e le proprie opinioni in merito alle tematiche affrontate.

Considerata la funzione di avvio alla conoscenza dei contenuti teorico-pratici di una disciplina composita e articolata quale la glottodidattica, tenuto conto sia dei risultati ottenuti sia delle opinioni espresse dai discenti, attraverso l'analisi delle attività svolte e degli strumenti utilizzati è possibile affermare che il corso oggetto di studio rappresenti una buona modalità operativa ripetibile in contesti nei quali sia necessario dare avvio alla formazione dei docenti di lingue straniere e di italiano L2.

Bibliografia

Balboni P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino, 2001.

Balboni P. E., Margiotta U., *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, De Agostini Scuola S.p.A., Novara, 2008.

Banzato M., Midoro V., *Modelli di e-learning*, TD, 36, 2005, 60-71.

Banzato M., Presupposti pedagogici e scelte formative di qualità, in Balboni P.E., Margiotta U. (eds), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, De Agostini Scuola S.p.A., Novara, 2008, 60-81.

Caprile M. T., Cotroneo E., Giglio A., *La formazione blended del Master in Didattica dell'italiano a stranieri di Genova: il feedback di docenti e studenti*, in Andronico A., Colazzo L. (eds), *Atti del Convegno Didattica 2009*, Facoltà di Economia, Giurisprudenza, Sociologia, Università degli Studi di Trento, 22-23-24 Aprile 2009

Celentin P., Unione europea e formazione *on line* degli insegnanti di lingue, in Balboni P. E., Margiotta U. (eds), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, De Agostini Scuola S.p.A., Novara, 2008a, 42-59.

Diadori P., *Formazione Qualità certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Le Monnier, Firenze, 2010.

Maggini M., *Le glottotecnologie*, in Diadori P. (eds), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, 2001, 75-86.

Midoro V., *E-learning. Apprendere insieme in rete*, Edizioni Menabò, Ortona, 2002.

Semplici S., *Un modello per il monitoraggio della qualità dei corsi*, in Diadori P. (eds), *Qualità della didattica e tirocinio formativo per l'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia, 2009, 21-33.

Troncarelli D., *Contesti di apprendimento/insegnamento dell'italiano L2 e la formazione post lauream del docente*, in lafrancesco E. (eds), *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua*, Roma- Atene: Edizioni Edilingua, 2007, 164-196.

Wenger E., *Communities of practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

Sitografia

<http://audacity.sourceforge.net/?lang=it>

<http://fast.unistrasi.it/>

<http://fast.unistrasi.it/atutor/login.php>

<http://www.aulaweb.unige.it/>

<http://www.lingue.unige.it>