

numero monografico a cura di Monica Longobardi e Margherita Ghetti
“*ognuno resti com'è, diverso dagli altri*”. *Plurilinguismo, multilinguismo, multiculturalismo*

Utilizzo di attività “ponte” online su Moodle in un laboratorio universitario di Intercomprensione fra lingue romanze: dal reale al virtuale e ritorno

Paola Celentin, Susana Benavente Ferrera

Abstract – *During the workshop on intercomprehension between Romance languages, which started in the academic year 2017/2018 at the Linguistic Center of the University of Verona, a Moodle application was used to integrate this with face-to-face teaching. The ways in which online work was combined with face-to-face work led us to coin the phrase “bridge activity”, which will be illustrated in the article. In our opinion, it was not simply a question of “mixed” learning (blended learning) but rather “integrated” learning, given the continuous circle between the virtual and the real which blurred the boundaries between the two. The experience has driven us to deepening the effective technological literacy of university students and the need to reaffirm, in this context, the importance of the learning community.*

Riassunto – *Durante il laboratorio di intercomprensione fra lingue romanze avviato a partire dall'a.a. 2017/2018 presso il Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università di Verona è stata utilizzata un'istanza Moodle per integrare la didattica in presenza. Le modalità con cui il lavoro online è stato congiunto al lavoro in presenza ci ha portate a coniare l'espressione “attività ponte”, che verrà illustrata nel corso dell'articolo. A nostro avviso non si è infatti semplicemente trattato di apprendimento misto (blended learning) ma piuttosto di apprendimento integrato (integrated learning), data la continua circolarità fra virtuale e reale che ha fatto sfumare i confini tra i due. L'esperienza ci ha condotte ad approfondire l'effettiva alfabetizzazione tecnologica degli studenti universitari e il bisogno di riaffermare, in questo contesto, l'importanza della comunità di apprendimento.*

Keywords – Moodle, learning community, intercomprehension, university, laboratory teaching

Parole chiave – Moodle, comunità di apprendimento, intercomprensione, università, didattica laboratoriale

Paola Celentin è CEL di Italiano L2 presso il CLA dell'Università di Verona. Impegnata da anni nella formazione dei docenti di lingue, sia in Italia che all'estero, in presenza e online, ha dedicato parte dei suoi scritti a sviluppare questi temi. Le sue pubblicazioni più recenti riguardano la ricerca-azione come metodologia formativa, la glottodidattica accessibile e il plurilinguismo.

Susana Benavente Ferrera è CEL di Spagnolo LS presso il CLA dell'Università di Verona. È impegnata da anni nella formazione, in presenza e online, di docenti e di esaminatori DELE (certificazione linguistica di Lingua spagnola). I suoi manuali e materiali didattici sono in uso in ambito scolastico italiano. I principali interessi riguardano la glottodidattica inclusiva, le metacompetenze e il plurilinguismo.

Pur concepito insieme dalle due autrici, sono da attribuire a Susana Benavente Ferrera i paragrafi 2, 3, 5 e a Paola Celentin i paragrafi 1, 4, 6. La Bibliografia è stata stesa congiuntamente.

1. E-learning e apprendimento delle lingue

Il legame che da sempre unisce l'acquisizione delle lingue all'uso delle tecnologie fa in modo che l'evoluzione degli strumenti tecnologici abbia influenzato e continui ad influenzare i modi con i quali si possono imparare le lingue e che oggi le tecnologie siano il principale mezzo di contatto con la lingua straniera¹.

Gli organismi europei in numerosi documenti non mancano di ribadire ormai da decenni come le competenze informatiche e quelle linguistiche siano fondamentali per la formazione dei giovani europei, in un contesto di *Lifelong Learning* e *Lifewide Learning*. Il *Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue* sostiene un modello di competenza plurilingue versus un modello monolingue, il *Quadro strategico istruzione e formazione ET 2020*² nei 4 obiettivi strategici per il periodo 2016-2020 sottolinea l'importanza delle competenze linguistiche e di acquisizione di competenze digitali, le *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*³ comprendono la comunicazione in lingue straniere e la competenza digitale vista come saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione.

1.1. L'effettiva alfabetizzazione informatica degli studenti "nativi digitali"

A fronte di questo forte legame fra tecnologie e apprendimento linguistico, ci siamo chieste se davvero il concetto ormai popolare dei giovani come "nativi digitali"⁴ presupponga negli adolescenti e nei giovani competenze e abitudini tecnologiche utilizzabili in contesto educativo e non solo ricreativo e sociale.

La metafora dei giovani come nativi digitali è stata coniata da Prensky nel 2001. Le interpretazioni date a questa metafora sono state numerose e, recentemente, è stata messa anche in discussione. Secondo questa metafora essere nati in un'epoca in cui i media digitali e internet costituiscono la modalità principale di comunicazione e di accesso al sapere significherebbe possedere delle strutture cognitive differenti dagli "immigrati digitali", coloro cioè che hanno imparato ad usare i mezzi multimediali e tecnologici solo in età adulta, e che quindi vi accedono per il tramite della "traduzione" dal sistema analogico precedente.

Senza entrare nel merito di questo dibattito, prendiamo atto del fatto che i giovani trascorrono gran parte del loro tempo digitando e che reputano naturale e ovvio l'accesso alla conoscenza in forme che fino a un paio di decenni fa erano sconosciute nonché impensabili.

¹ Cfr. M. C. Luise, G. Tardi, *Lo studente di lingue 2.0. Competenze digitali finalizzate all'acquisizione linguistica all'università*, in "RILA", 1, 2017, pp. 91-107.

² Cfr. Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)*, in [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01)), consultato in data 23/01/2019.

³ Cfr. Commissione Europea, *Quadro di riferimento europeo relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018*, in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)-&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)-&from=EN), consultato in data 23/01/2019.

⁴ Il termine "nativi digitali" è stato usato da Prensky per la prima volta nell'articolo "Digital Natives, Digital Immigrants" del 2001. Con questa etichetta egli intende riferirsi alle persone che sono entrate in contatto con i mezzi di comunicazione digitali e le tecnologie fin dalla nascita.

Ciò nonostante, ci preme evidenziare che essere capaci di usare strumenti digitali e imparare ad usare nuove applicazioni in modo estremamente rapido ed intuitivo non significa saper utilizzare la tecnologia per imparare in modo più efficace. Saper costruire un significato a partire dalle informazioni, essere in grado di selezionare le fonti valide fra tutte quelle disponibili, cogliere il potenziale formativo dell'esperienza online sono competenze successive, di livello più elevato che spesso non vengono raggiunte.

Secondo alcune indagini condotte nel 2011 e nel 2014⁵ la maggior parte dei giovani in età universitaria (detti anche “nativi digitali spuri”⁶) frequentano Internet e usano strumenti tecnologici quotidianamente, quasi esclusivamente per scopi sociali, ricreativi, o per cercare informazioni in rete. Pochi di loro usano gli apparecchi digitali per formarsi. Si dicono interessati ad un maggiore utilizzo didattico delle tecnologie, ma questo interesse sembra essere poco specifico, soprattutto perché accompagnato da una concezione abbastanza tradizionale della didattica⁷.

Pur non avendo somministrato questionari in tal senso, è il profilo che abbiamo riscontrato anche fra gli studenti che hanno frequentato il nostro Laboratorio di Intercomprensione fra le lingue romanze⁸: anche nell'apprendimento delle lingue si riscontra che l'utilizzo delle tecnologie non implica automaticamente un cambiamento di atteggiamento nei confronti dello studio. Diventa quindi importante che gli studenti siano guidati verso una presa di coscienza delle possibilità che offrono le tecnologie e di come sia possibile sfruttarle consapevolmente per accrescere le proprie competenze linguistiche⁹ in un contesto di apprendimento permanente.

1.2. “Nativi digitali” e utilizzo delle glottotecnologie in contesto universitario

Dalle ricerche condotte¹⁰ si evince che gli studenti auspicano una declinazione degli insegnamenti universitari attraverso le tecnologie del *Web 2.0*, ma senza saperne dare essi stessi

⁵ Cfr. A. Cavalli et al., *Dieta mediale degli studenti universitari: primi risultati di una ricerca quantitativa diacronica*, in “SCientific RESearch and Information Technology – Ricerca Scientifica e Tecnologie dell'Informazione”, 1, 2012.

Cfr. ISTAT, *Cittadini, imprese e ICT*, 2018, in <https://www.istat.it/it/archivio/226240>, consultato in data 23/01/2019.

Cfr. ISPO, *#tipresentoigiovani: conoscere e comprendere gli studenti universitari, per una comunicazione efficace*, 2015, in http://www.ispo.it/doc/eve/20141201_GIOVANI_per%20sito.pdf, consultato in data 23/01/2019.

⁶ Cfr. P. Ferri, *Nativi digitali*, Milano, Mondadori, 2011.

⁷ Cfr. M. Mercurio, I. Torre, S. Torsani, *MM-learning e personalizzazione nell'apprendimento delle lingue straniere*, in “Didamatica”, 2011, in <http://didamatica2011.polito.it/content/download/320/1255/version/1/file/Full+Paper+TORRE.pdf>, consultato in data 23/01/2019.

⁸ Cfr. il paragrafo 2.

⁹ Cfr. L. Favaro, M. Menegale, *La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico. Un modello di applicazione*, in “EL.LE”, 1, 2014, in <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/7/la-scelta-delle-tecnologie-nel-percorso-di-svilupp/art-missing-article-doi.pdf>, consultato in data 23/01/2019.

¹⁰ K. Trinder et al., *Learning from digital natives: bridging formal and informal learning. Research project report Final report*, in “The Higher Education Academy”, 2008, p. 39, in <http://www.gcu.ac.uk/media/gcal-webv2/academy/content/ldn/LDNFinalReport.pdf>, consultato in data 23/01/2019.

una definizione precisa e, soprattutto, senza avere idee chiare su quali sono gli utilizzi che se ne possono fare. Molto spesso i nativi digitali faticano a distinguere le attività che conducono sul web per fini di studio da quelle che conducono per fini di socializzazione o intrattenimento proprio a causa della natura pervasiva della comunicazione attraverso i media digitali.

In generale, le rilevazioni dicono che gli studenti sono ben disposti anche a impraticarsi con l'utilizzo di nuovi strumenti tecnologici per imparare, a patto che gli insegnanti dimostrino il loro coinvolgimento attivo, altrimenti preferiscono usare i mezzi di comunicazione da loro conosciuti. In particolare, per quanto riguarda l'apprendimento linguistico, nell'utilizzare i *social media* a fini di apprendimento, gli studenti si rendono conto che possono utilizzare le loro nascenti competenze in lingua straniera per interagire con i compagni e con parlanti nativi e si divertono a farlo, esplorando così una modalità di apprendimento informale da continuare ad utilizzare anche una volta terminato il corso¹¹. Gli studenti infatti si accorgono che gli scambi in cui sono coinvolti sono significativi e autentici, elementi essenziali per sviluppare la competenza comunicativa. D'altronde, se la tecnologia agisce per mediare la comunicazione e la comunicazione è diventata il punto focale degli approcci attuali per l'insegnamento delle lingue, è chiaro che il coinvolgimento reciproco non può che essere inevitabile.

D'altro canto, uno dei rischi che si corrono nel voler introdurre le tecnologie digitali, in particolar modo quelle definite *mobile*, nell'apprendimento universitario è di "formalizzare" l'informale, facendogli così perdere la sua attrattiva motivazionale ma, soprattutto, la sua vera forza, cioè la flessibilità, l'ubiquità e il decentramento del controllo. Non bisogna infatti scordare che il termine *Web 2.0* descrive un panorama in cui gli utenti controllano la loro esperienza online e influenzano le esperienze degli altri. In questo panorama, la concentrazione del controllo del sapere in un'unica fonte (l'insegnante) determinerebbe automaticamente la "fuga" degli studenti che cercherebbero la comunicazione in canali alternativi, esterni all'istituzione. Adottare le tecnologie *mobile* non significa quindi veicolare in modo diverso il sapere, ma piuttosto implica modificare il modello pedagogico alla base dell'istruzione universitaria, mettendo in discussione la modalità trasmissiva a vantaggio di una costruttivista che implichi decentramento, scambio, cooperazione, co-costruzione del sapere¹².

1.3. Finalità dell'uso dei digital media in contesto universitario

Una delle maggiori sfide che gli educatori devono affrontare è collegare il nuovo *mindset* dei nativi digitali con il vecchio *mindset* della scolarizzazione formale. Secondo alcuni studi¹³ il

¹¹ G. Blattner, L. Lomicka, *Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning – Facebook et la génération des medias sociaux. Une nouvelle ère pour l'apprentissage des langues*, in "ALSIC", 15, 2012, p. 30, in <https://alsic.revues.org/2399>, consultato in data 23/01/2019.

¹² D. Coppola, *Cooperative BYOD: un approccio plurale alla diversità linguistica e culturale*, in "RILA", 2016, 2-3, p. 85.

¹³ Cfr. R. King, *Metacognition: Information Literacy and Web 2.0 as an Instructional Tool info*, in "Currents in teaching and learning", 3, 2011, pp. 22-32, in https://www.academia.edu/2568045/Metacognition_Information_Literacy_and_Web_2.0_as_an_Instructional_Tool, consultato in data 23/01/2019.

fine ultimo dell'educazione fondata sugli strumenti messi a disposizione dal *Web 2.0* è quello di influenzare gli studenti affinché:

- diventino consapevoli dei loro stili di apprendimento e delle loro capacità (versatilità);
- minimizzino la loro dipendenza dalla mediazione pedagogica (autonomia);
- sviluppino strategie di apprendimento consapevoli (metacognizione).

Oltre a queste finalità che potremmo definire pedagogiche, se ne possono evidenziare altre a carattere più ampiamente sociale, come mostrare agli studenti i rischi dei *social network* e insegnare loro a tutelarsi. Usare questi media in classe, infatti, obbliga gli studenti a valutare con attenzione le informazioni che vengono caricate sui profili personali, visto che sono accessibili a tutti i compagni e all'insegnante¹⁴.

Negli ultimi anni, in campo pedagogico, un ampio numero di studi si è concentrato sul concetto di *Personal Learning Environment (PLE)*¹⁵, un termine che non fa riferimento esclusivamente alle tecnologie ma, più in generale, ai modelli educativi che collegano fra di loro apprendimento, coinvolgimento dell'apprendente, partecipazione e proprietà del sapere.

I *PLE* sono un contesto di apprendimento che include abilità generali fra cui:

- alfabetizzazione digitale;
- lavoro sulla conoscenza;
- lavoro di squadra;
- comunicazione e condivisione

e abilità “meta”, come:

- apprendimento autodiretto e riflessione;
- comprensione dei vari tipi di media e forme di comunicazione;
- abilità necessarie nei contesti internazionali e multiculturali¹⁶.

Il libro bianco *21st Century Learning Environments* cerca di fare il punto sulla ricerca condotta fino al 2009 sugli ambienti di apprendimento e fa riferimento al *Partnership's 21st Century Skills Framework*, per ripensare e ridisegnare gli obiettivi dell'apprendimento. Secondo questi documenti gli ambienti di apprendimento nel XXI secolo devono essere dei sistemi di supporto che “organizzano la condizione in cui gli esseri umani apprendono nel migliore dei modi, sistemi che accomodano i bisogni personali di ciascun apprendente e supportano le relazioni umane positive necessarie per un apprendimento efficace”. Le abilità necessarie per apprendere in questi ambienti possono essere suddivise in quattro ampie ma produttive categorie:

¹⁴ G. Blattner; L. Lomicka, *Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning...*, cit. p. 35.

¹⁵ Pioneristici in tal senso gli studi di S. Downes, *Learning networks in practice. Emerging Technologies for Learning 2*, Coventry, UK: British Educational Communications and Technology Agency, 2007, in http://www.downes.ca/files/Learning_Networks_In_Practice.pdf, consultato in data 23/01/2019, e G. Attwell, *Personal learning environments – the future of eLearning?*, in “eLearning papers”, 2, 2007, in <http://senior.googlecode.com/files/media11561-1.pdf>, consultato in data 23/01/2019.

¹⁶ I. Laakkonen, P. Taalas, *Towards new cultures of learning Personal learning environments as a developmental perspective for improving higher education language courses*, in “Language Learning in Higher Education”, 5, 2015, p. 227, in <https://doi.org/10.1515/cercles-2015-0011>, consultato in data 23/01/2019.

- *Ways of thinking*: creatività, pensiero critico, *problem-solving*, presa di decisioni e apprendimento;
- *Ways of working*: comunicazione e collaborazione;
- *Tools for working*: TIC e *information literacy*;
- *Skills for living in the world*: cittadinanza, vita e carriera, e responsabilità sociale e personale.

La promozione di queste competenze attraverso l'insegnamento delle lingue richiede un'espansione consapevole delle pratiche di insegnamento linguistico.

Gli studenti hanno bisogno di struttura e di supporto mentre adottano gli strumenti del *Web 2.0* e costruiscono i loro ambienti di apprendimento, conoscenza delle risorse e delle applicazioni disponibili e abilità che li guidino in un apprendimento orientato ad un obiettivo autodiretto. I metodi pedagogici adottati devono includere un uso ricco e integrato di vari strumenti tecnici e un ampio ventaglio di attività basate su *task* complessi e sfidanti, come la creazione di conoscenza o di prodotti, la soluzione di problemi multidisciplinari, attività collaborative o *project work*.

1.4. Le competenze dell'insegnante di lingue nell'era del Web 2.0

Lo sviluppo della metodologia didattica ha comportato notevoli trasformazioni nel ruolo del docente e nel legame fra questi e gli altri attori dell'atto didattico. Senza voler qui ripercorrere per intero le tappe di questi cambiamenti¹⁷, possiamo sintetizzare attraverso gli schemi della Figura 1 i cambiamenti essenziali di questo processo.

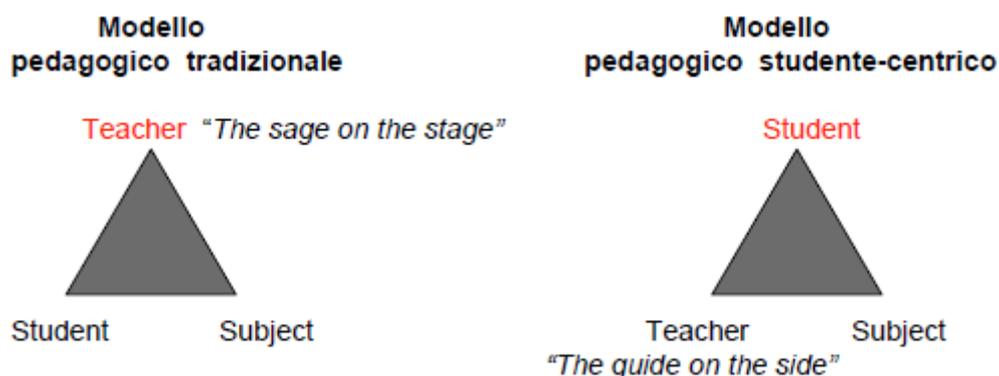


Figura 1 – Evoluzione del ruolo dell'insegnante nell'atto didattico.

¹⁷ Cfr. P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Università, 2015.

È innegabile che con il subentrare delle tecnologie digitali e, nello specifico, con l'avvento del MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) il ruolo dell'insegnante cambia nuovamente i propri connotati, ponendosi in un livello paritetico con quello dello studente, entrambi “al di sopra” della disciplina scolastica, necessariamente mediata dalla tecnologia (Figura 2).

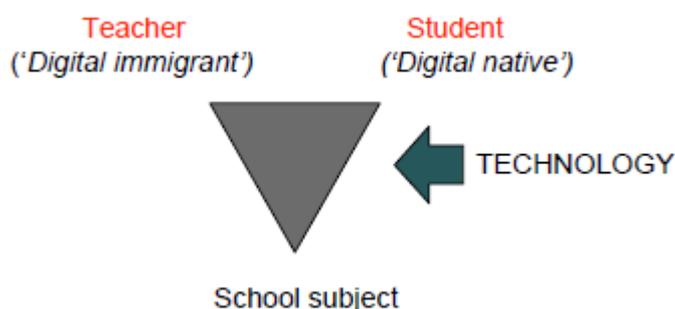


Figura 2 – Il ruolo dell'insegnante nell'era del Web 2.0.

L'insegnante è ancora una guida (propone contesti di apprendimento significativi, seleziona materiali e informazioni) ma è anche disponibile ad apprendere il “linguaggio digitale” dagli studenti¹⁸.

Alcune resistenze all'utilizzo del linguaggio digitale¹⁹ derivano dal fatto che i docenti conoscono gli strumenti digitali ma non sanno come usarli per la didattica. Vi sono inoltre delle idee sbagliate per quanto riguarda l'effettiva disponibilità degli strumenti e delle preoccupazioni riguardo la *privacy* e la sicurezza. Molti educatori sono intimiditi dal web 2.0 perché è costantemente in evoluzione ed è difficile essere aggiornati²⁰.

A ciò bisogna aggiungere che a livello accademico c'è riluttanza nell'adottare le nuove tecnologie per implementare le lezioni, in quanto vengono considerate onerose in termini di costi e di tempo necessari per sviluppare le proprie competenze.

È innegabile che l'introduzione delle tecnologie crea numerose sfide a cui gli insegnanti devono far fronte sviluppando nuove competenze o modificando quelle già possedute:

- cambio di bilanciamento del potere nella relazione fra studenti e insegnanti; dovendosi confrontare con le nuove tecnologie sulle quali gli studenti possono sapere molto più di loro, gli insegnanti possono trovarsi nella posizione di “novellini”, un ruolo che alcuni insegnanti, abituati a pensare a sé stessi come a degli esperti, possono trovare difficile da assumere;
- le strutture e i modelli di comportamento sociale promossi dalle nuove tecnologie entrano in conflitto con gli approcci individualistici sostenuti dalle istituzioni; i nativi digitali preferi-

¹⁸ Cfr. L. Favaro, M. Menegale, *La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico. Un modello di applicazione*, cit.

¹⁹ Cfr. K. Trinder et al., *Learning from digital natives: bridging formal and informal learning. Research project report Final report*, cit.

²⁰ R. King, *Metacognition: Information Literacy and Web 2.0 as an Instructional Tool* info, cit., p. 23.

scono lavorare in gruppo, i loro gruppi sociali si estendono oltre le persone conosciute direttamente e coinvolgono gli amici degli amici, ampi *network* di persone con cui collaborare, comunicare e condividere conoscenza;

– la visione degli insegnanti di “tecnologia” come “tecnologia” vs la visione degli studenti di “tecnologia” come “ambiente”; questa diversa visione influenza il modo in cui gli insegnanti usano la tecnologia (prevalentemente per presentare contenuti) e come invece la utilizzano gli studenti (come strumento per esplorare, comunicare, socializzare, ecc.);

– aumento della dipendenza degli insegnanti dal supporto dei tecnici e degli studenti;

– legame fra tecnologia e ricompensa, riconoscimento e rischio; le tensioni fra le ricompense istituzionali basate sulla ricerca invece che sui risultati della didattica possono influenzare la motivazione degli insegnanti a sperimentare nuove pedagogie e tecnologie.

La figura che si delinea da queste considerazioni è che gli insegnanti devono essere delle guide che introducono un uso appropriato delle risorse del *Web 2.0* e creano situazioni in cui essi stessi imparano sul *Web 2.0* insieme agli studenti. La responsabilità degli educatori è quella di promuovere le abilità cognitive degli studenti e insegnare loro a pensare criticamente riguardo l'informazione nei vari formati, prendere decisioni responsabili e sviluppare rappresentazioni produttive di sé stessi mentre usano il *Web 2.0*²¹.

2. Il laboratorio IC dell'Università di Verona

Dall'anno accademico 2017-2018 l'Università di Verona ha inserito nell'offerta dei corsi un laboratorio di intercomprensione fra lingue romanze. A gennaio 2018 il Centro Linguistico di Ateneo ha organizzato una giornata di formazione per Collaboratori ed Esperti Linguistici (d'ora in poi CEL) e un incontro informativo per docenti esterni e, a seguire, un laboratorio di intercomprensione fra le lingue romanze rivolto agli studenti dei Dipartimenti di Lingue e Letterature Straniere e di Lettere, oltre che a tutti gli studenti in mobilità presenti nell'ateneo.

Trenta studenti di nazionalità diverse, il cui unico comune denominatore era conoscere una lingua romanza, sono stati selezionati per partecipare al suddetto laboratorio di 36 ore che si è svolto in modalità e-blended ed è stato condotto da CEL di spagnolo, italiano e francese.

Un gruppo classe eterogeneo e cosmopolita che ha comunicato nella propria lingua madre e ha capito quella degli altri. Il lavoro in aula, condotto in tre lingue, ha proposto testi e attività di tipologia differente in sei lingue romanze: spagnolo, italiano, francese, portoghese, catalano e latino e ha contemplato, laddove possibile, anche i dialetti.

²¹ Cfr. P. Celentin, M. C. Luise, *Formazione online dei docenti di lingue. Riflessioni e proposte per favorire l'interazione tra metodi e contenuti*, in “EL.LE”, 2, 2014, in <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/el-le/2014/2/art-10.14277-2280-6792-320.pdf>, consultato in data 23/01/2019 e I. Fratter, E. Jafrancesco (a cura di), *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*, Roma, Aracne, 2014.

2.1. Breve descrizione del laboratorio

Da un punto di vista metodologico, il percorso laboratoriale si è avviato con una prima presa di coscienza della biografia linguistica dei partecipanti che comprendeva nel proprio repertorio anche lingue la cui padronanza non era completa (in linea con quanto previsto dal REFIC a livello 1 per le strategie cognitive e metacognitive) e successivamente si è seguito un approccio simile al progetto EuRom5²². Sono stati scelti brani nelle principali lingue romanze considerati accessibili per il tema trattato o per l'interesse che avrebbero potuto suscitare (sfruttando quanto suggerito dal REFIC al livello 1 per le competenze testuali). Il primo approccio al testo è avvenuto attraverso la lettura ad alta voce (nel caso dei testi portoghesi e catalani sono state usate le registrazioni) seguita poi da una messa in comune di ciò che risultava comprensibile o meno usando la tecnica del *think aloud* (pensiero ad alta voce) guidata da uno dei CEL (guida competente in intercomprensione anche se non necessariamente madrelingua o docente della lingua oggetto di studio).

L'esperienza linguistica in aula, dinamica e stimolante, ha gradualmente sviluppato negli studenti la capacità di scoprire analogie con la propria lingua attivando un sistema di attese e riconoscimento di regolarità che permettevano la ricostruzione sintattica del discorso (come previsto dal REFIC a livello 1 per le competenze linguistiche). L'apprendimento ricettivo (vale a dire, attraverso la lettura e l'ascolto della lingua oggetto di studio) è progredito velocemente in pochi mesi.

Il percorso si è concluso con una prova d'esame che ha permesso di valutare sia le conoscenze teoriche acquisite sia l'abilità di intercomprensione sviluppata nella lingua scelta come oggetto di studio. Sono state preparate 5 prove diverse con tematiche simili, una per ciascuna delle lingue romanze trattate nel laboratorio.

Infine sono stati assegnati tre crediti (CFU di tipo F –facoltativo-) agli studenti che hanno registrato una frequenza pari al 70% delle lezioni e hanno superato la prova di esame finale.

2.2. Programma lezioni in presenza e online

Per il Laboratorio di Intercomprensione fra le lingue romanze condotto a Verona si è scelto di adottare una modalità didattica mista (e-blended), integrando le sessioni settimanali in presenza con delle attività che gli studenti dovevano svolgere attraverso gli strumenti messi a disposizione dalla piattaforma open source Moodle.

Nella Figura 3 viene proposto il programma della prima edizione del Laboratorio che ha progettato in dieci settimane un percorso di dieci lezioni in presenza integrate da dieci attività online.

²² E. Bonvino, S. Caddéo, E. Vilagínés Serra, S. Pippa, *EuRom 5*, Milano, Hoepli, 2011.

Settimana di lavoro	Modulo	Lezione in presenza	Attività online
1	Introduzione	Introduzione all'intercomprensione. Presentazione del corso.	"Vamos a conocernos" (presentazione di sé stessi nel forum).
2		Sagoma linguistica: biografia e repertori linguistici.	"L'autobiographie langagière" (descrizione della sagoma linguistica di un compagno).
3	Strategie di lavoro	Strategie di comprensione del testo scritto (canzone R. Flores, <i>Sabor, sabor</i>).	"Una canzone per cena" (percezione del senso globale in lingue romanze meno note).
4		Attività plurilingue sulla dedica del <i>Piccolo Principe</i>	"La dedica del <i>Piccolo Principe</i> " (ricomposizione di un testo attraverso l'osservazione degli elementi trasparenti).
5	Pratica di lavoro ed approccio a lingue romanze meno note	Approccio alla lingua portoghese: <i>Fórmula da felicidade: saúde, amor e dinheiro</i> .	"Aforismos sobre la felicidad" (ricerca e selezione di una tipologia testuale specifica in più lingue).
6		Approccio al catalano (canzone di L.Llac <i>L'Estaca</i>).	"Cantacatalano" (osservazione di una lingua romanza meno nota).
7	Focalizzazione contrastiva su aspetti formali	Da <i>"Itinéraires Romanes"</i> : Storia della pizza (morfologia verbale).	Descrizione in forum del personaggio visualizzato per la creazione di una fiaba plurilingue.
8	Intercomprensione orale	Strategie di interazione orale: aspetti teorici e giochi di ruolo.	"Una historia multilingüe" (produzione della fiaba plurilingue).
9	Pratica di lavoro con materiale turistico in più lingue	Analisi delle brochure turistiche: <i>Picasso, viajo contigo</i> .	" <i>Picasso, viajo contigo</i> " (produzione di video con sottotitoli plurilingue/brochure plurilingue).
10	Chiusura del laboratorio	Familiarizzazione con la prova e riflessione sul percorso IC.	Questionario di gradimento.

Figura 3 – Tabella suddivisione temporale e programma del laboratorio IC.

2.3. La strutturazione delle attività ponte

All'interno del laboratorio di intercomprensione tra le lingue romanze le attività online (Fig. 3), svolte attraverso gli strumenti messi a disposizione dalla piattaforma open source Moodle, hanno dato origine a delle fasi di lavoro definite "ponte" in quanto avevano l'obiettivo di collegare le sessioni (presenziali e virtuali) fra di loro. Agli studenti è stata offerta in questo modo l'opportunità di entrare in contatto con una quantità maggiore di input linguistico plurilingue e, grazie alla guida dei docenti, sono stati in grado di osservare e analizzare le interazioni che avvenivano in ambiente virtuale. Questa modalità didattica è in linea con quanto suggerito dalla guida al REFIC che dedica l'intero capitolo 5 all'interazione plurilingue e pluriculturale sottolineando in quanto al giorno d'oggi "interagir non seulement en face à face mais aussi à distance est devenu aisé grâce à la diffusion des technologies de la communication. En intercom-

préhension cela rend possible des échanges avec des interlocuteurs dans le monde entier. Les descripteurs de cette section guident les apprenants à se concentrer sur *l’observation du fonctionnement des interactions plurilingues* (5.1.), puis sur les *compétences à mettre en œuvre pour y participer*, à l’écrit et à l’oral (5.2)²³.

La parola *ponte* è da intendersi qui come una via di collegamento a doppio senso. Da un lato le attività online erano presentate alla fine di ogni sessione presenziale. Servivano a mettere le basi per il compito da svolgere e a creare i gruppi di lavoro. Stabilivano quindi un collegamento concreto tra il lavoro svolto in presenza (reale) e il compito da svolgere in ambiente virtuale. Ad esempio (Fig. 3), nella prima settimana di lavoro del laboratorio, la lezione in presenza dedicata all’introduzione all’intercomprensione e alla presentazione del corso, si è conclusa con una proposta di presentazione dei partecipanti (coinvolgendo studenti e docenti) da svolgere nel primo modulo online.

Da un altro lato, il ponte era tracciato in direzione opposta (tra il virtuale e il reale) nella fase di apertura di ogni sessione di lavoro presenziale: l’attenzione era rivolta all’attività che aveva impegnato i gruppi di lavoro nella piattaforma online durante la settimana trascorsa. Seguendo l’esempio di prima, nella seconda settimana di lavoro, la fase iniziale della lezione in presenza è stata dedicata al commento e all’analisi delle presentazioni che i partecipanti hanno condiviso nel forum creato con questo specifico obiettivo.

Lo schema della figura 4 vuole evidenziare come in fase di progettazione ogni sessione presenziale è stata racchiusa tra due collegamenti con le attività ponte dell’ambiente virtuale.

Ponte in apertura (dal virtuale al reale)	Lezione in presenza	Ponte in chiusura (dal reale al virtuale)	Attività online
	Introduzione all’intercomprensione. Presentazione del corso.	Visione di un video di presentazione con le informazioni personali richieste.	1. “ <i>Vamos a conocernos</i> ” (presentazione di sé stessi nel forum).
Analisi delle presentazioni condivise nel forum (attenzione alle biografie linguistiche). Riflessioni su aspetti linguistici e sociocognitivi delle interazioni in ambiente virtuale.	Sagoma linguistica: biografia e repertori linguistici.	Condivisione delle sagome linguistiche dei partecipanti presenti in aula (intercomprensione orale).	2. “ <i>L’autobiographie langagière</i> ” (descrizione della sagoma linguistica di un compagno).
Commento delle descrizioni delle sagome e tabelle lessicali comparative (colori, parti del corpo).	Strategie di comprensione del testo scritto (canzone R. Flores, <i>Sabor, sabor</i>).	Presentazione di due canzoni (portoghese e francese) riguardanti il cibo. Creazione dei gruppi di lavoro.	3. “Una canzone per cena” (percezione del senso globale in lingue romanze meno note: portoghese e francese).

²³ M. De Carlo (a cura di), *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)*, 2015, in <https://www.miriadi.net/refic>, consultato in data 11/03/2019.

Commento sui lavori di traduzione del senso globale. Analisi delle difficoltà incontrate e delle strategie dei gruppi per superarle. Riflessioni su aspetti linguistici, metacognitivi e sociocognitivi.	Attività plurilingue sulla dedica del <i>Piccolo Principe</i> .	I gruppi di lavoro stabiliti in aula completeranno il lavoro con le loro considerazioni sulla vicinanza delle lingue ed il commento sulle parole meno trasparenti.	4. "La dedica del <i>Piccolo Principe</i> " (ricomposizione di un testo attraverso l'osservazione degli elementi trasparenti).
Commento delle tabelle completate, riflessione su aspetti linguistici e metacognitivi, valutazione dei processi messi in atto (strategie di comprensione sfruttate)	Approccio alla lingua portoghese: <i>Fórmula da felicidade: saúde, amor e dinheiro</i> .	Creazione di nuvola di parole (felicità) e quiz con le definizioni in cinque lingue della parola aforismo per presentare il forum dove verrà effettuata la raccolta dei testi.	5. " <i>Aforismos sobre la felicidad</i> " (ricerca e selezione di una tipologia testuale specifica in più lingue).
Presentazione del processo di elaborazione di un prodotto tangibile (fasi, difficoltà, risultati): Raccolta di aforismi.	Approccio al catalano (canzone di L. Llac <i>L'Estaca</i>)	Creazione dei gruppi di lavoro per attività collaborativa: lettura di testi in catalano (canzoni) per trovare e analizzare esempi degli aspetti linguistici presentati.	6. "Cantacatalano" (osservazione di una lingua romanza meno nota)
Analisi e confronto degli esempi trovati nelle canzoni in catalano. Commento sulle modalità di lavoro dei gruppi. Valutazione dei processi messi in atto.	Da "Itinéraires Romanes": Storia della pizza (morfologia verbale).	Avvio della produzione di una fiaba plurilingue. Guida alla visualizzazione di un personaggio.	7. Descrizione nel forum del personaggio visualizzato per la creazione di una fiaba plurilingue.
Exploitation (analisi e commento) del forum dedicato ai personaggi.	Strategie di interazione orale: aspetti teorici e giochi di ruolo.	Input guidato per la scrittura collaborativa della fiaba plurilingue. Creazione dei gruppi, distribuzione dei ruoli.	8. " <i>Una historia multilingüe</i> " (produzione della fiaba plurilingue).
Exploitation (analisi e commento) del prodotto tangibile: le fiabe plurilingui. Riflessione su aspetti linguistici, metacognitivi e sociocognitivi. Valutazione dei processi messi in atto.	Analisi di una tipologia testuale: la brochure turistica (struttura, distribuzione delle informazioni e lessico specifico). Confronto di esempi in tre lingue diverse.	Avvio alla produzione di un doppio prodotto turistico. -creazione e inserimento di sottotitoli in un video di presentazione del Museo Picasso di Málaga -creazione reale di una brochure con itinerario turistico: <i>Picasso, viajo contigo</i> Creazione dei gruppi di lavoro.	9. " <i>Picasso, viajo contigo</i> " (produzione di video con sottotitoli plurilingue/brochure plurilingue).
Exploitation (analisi e commento) del prodotto tangibile: sottotitoli del video e brochure turistiche. Riflessioni su aspetti linguistici, metacognitivi e sociocognitivi. Valutazione dei processi messi in atto.	Familiarizzazione con la prova finale e riflessione sul percorso IC.	Presentazione del questionario di gradimento di fine laboratorio.	10. Questionario di gradimento.

Figura 4 – Scansione delle attività online in relazione alle attività svolte in presenza.

3. Le attività ponte fra reale e virtuale

Nell'esperienza condotta a Verona si è potuto constatare come le attività “ponte” (che andavano dal reale al virtuale per tornare ancora al reale) abbiano rappresentato un elemento significativo per fornire ai soggetti coinvolti didatticamente (docenti e discenti) spunti di riflessione linguistici, metacognitivi e sociocognitivi in un'ottica di *knowledge building* che ha potenziato l'ambiente di apprendimento effettivo. Non si è trattato di apprendimento misto (nell'alternare gli ambienti di apprendimento: reale e virtuale) bensì di far confluire entrambi gli ambienti abbattendo le frontiere e consolidando un nuovo ambiente di apprendimento che possiamo definire “potenziato” poiché ha rafforzato efficacemente l'azione educativa.

Il ponte tra virtuale e reale (collegamento con il compito svolto online), collocato in fase di apertura di ogni sessione in presenza, è stato concepito con un doppio obiettivo didattico. In primis era necessario portare in aula, nel reale, il risultato del lavoro collaborativo e cooperativo svolto in ambiente virtuale sia nel caso di attività basate sul testo scritto come il completamento di tabelle corredate delle pertinenti riflessioni morfosintattiche (4° attività), la costruzione del senso globale di testi (3° e 6° attività) o la descrizione di un personaggio (7° attività), sia nel caso della produzione di un oggetto, un manufatto tangibile, risultato di una ricerca testuale (5° attività) o della creazione testuale (8° e 9° attività). Portare in aula il virtuale ha facilitato la valutazione in plenaria dei prodotti creati e dei compiti svolti dai diversi gruppi di lavoro.

Tuttavia, oltre il confronto e la valorizzazione dei prodotti e dei compiti, questo ponte ha stimolato nel gruppo classe lo scambio di interessanti riflessioni linguistiche, metacognitive e sociocognitive. Non solo ciò che è stato prodotto ma anche *come* è stato prodotto è diventato argomento di osservazione e riflessione. Si è cercato di evidenziare le modalità di azione e comunicazione di ogni gruppo: le strategie messe in atto per costruire competenza, la condivisione di risorse, le difficoltà affrontate, i ruoli e gli atteggiamenti che all'interno del gruppo avevano promosso “buone dinamiche di lavoro”. In questo modo l'attenzione si è rivolta non solo alla crescente competenza in intercomprensione ma anche ad aspetti metacognitivi -quale processo mentale o quale traslazione tra le lingue conosciute avevano fatto progredire lo svolgimento del compito - e ad aspetti sociocognitivi, connessi alle relazioni “sociali” nate all'interno di ogni gruppo, al fine di far comprendere l'opportunità di ciascun membro di migliorare le proprie interazioni e prestazioni sfruttando tutte le potenzialità del contesto sociale (in questo caso virtuale) in cui ci si trovava immerso. Ciascun individuo, finché elaborava e produceva informazioni, definiva contemporaneamente la propria identità digitale²⁴ in modo più o meno costruttivo e positivo. Come Lowyck²⁵ sottolinea, l'apprendimento è prima di tutto un

²⁴ Sulla necessità di interrogarsi su quali percorsi identitari si delineano all'interno di comunità di apprendimento blended, dentro e fuori la rete, S. Annese, M. Traetta, *Comunità blended: percorsi del Sé dentro e fuori la rete* a cura di O. Albanese, M. B. Ligorio, M. A. Zanetti, *Identità apprendimento e comunità virtuali. Strumenti e attività online*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 21-34.

²⁵ J. Lowyck, Poysa, *Design of Collaborative Learning Environments*, in “Computers in Human Behavior”, 17, 2001, pp. 507-516.

impegno a valore sociale e non avviene mai al di fuori del contesto nel quale è immerso, di conseguenza rispecchia i valori e le conoscenze della cultura di riferimento²⁶.

Il ponte in fase di apertura ha promosso, soprattutto grazie al suo secondo obiettivo, un ambiente potenziato di insegnamento/apprendimento. Certamente costituisce un'opportunità per i discenti di rendersi partecipi della propria formazione e di sentirsi artefici della stessa ma soprattutto rappresenta un'occasione in cui docenti e discenti hanno integrato il loro ruolo osservando l'azione condotta nell'ambiente virtuale e riflettendo in modo condiviso su di essa.

Il ponte tra reale e virtuale (collegamento tra le attività in aula e il compito da svolgere online), collocato in chiusura di ogni sessione presenziale, era concepito come fase utile ad allestire un nuovo contesto di lavoro (un nuovo gruppo di discenti che alternasse la presenza dei partecipanti in base alle lingue conosciute e alle competenze relazionali sviluppate) e a presentare il compito da svolgere (tipologia di attività e obiettivo delle interazioni). La proposta trae ispirazione dai modelli pedagogico-costruttivista (come nel modello teorico della Figura 5) il cui presupposto è che la conoscenza non viene semplicemente assimilata ma piuttosto costruita attraverso il confronto e la discussione tra gli studenti di un gruppo. I partecipanti al laboratorio sono stati distribuiti ad ogni attività online in modo diverso -a volte dai docenti, a volte autonomamente- ed è stato chiesto loro di assegnarsi dei ruoli per lo svolgimento del compito stabilito. È chiaro che gruppi di lavoro diversi generano nuove occasioni di apprendimento che traggono vantaggio dalle precedenti esperienze di lavoro collaborativo e cooperativo vissute da ogni singolo membro creando ciò che viene chiamato "apprendimento di gruppo". Inoltre il rimescolamento dei gruppi ha permesso ai docenti di verificare se le abilità acquisite in un gruppo venivano effettivamente assimilate e trasferite nel nuovo gruppo.

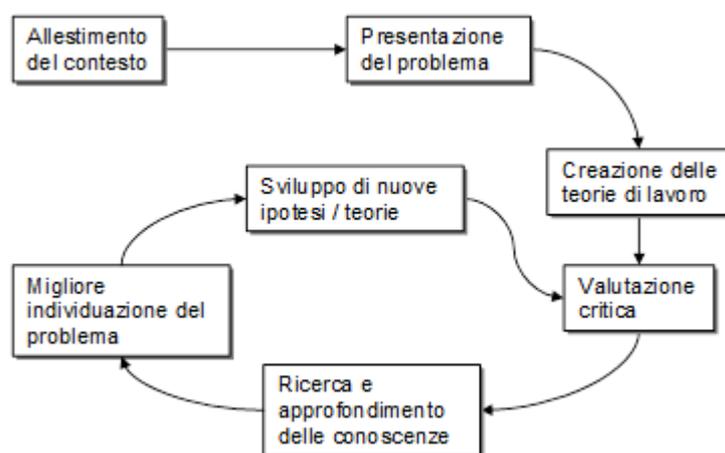


Figura 5 – Processo ciclico di costruzione di conoscenza adattato dal modello dell'indagine progressiva²⁷.

²⁶ Sul concetto della nascita della comunità di apprendimento cfr. il paragrafo 3.1.

Le attività ponte, in apertura e in chiusura, andando dal virtuale al reale o in senso contrario, hanno rafforzato nei discenti il ruolo consapevole e responsabile da svolgere nel proprio processo di apprendimento. Dall’osservazione e la riflessione condivisa con il docente delle attività in apertura alla distribuzione e l’affidamento dei task (spesso in autonomia) delle attività in chiusura, i partecipanti al laboratorio hanno sfruttato efficacemente ogni ambiente creato per l’interazione sociale e la costruzione di conoscenza e competenza.

L’abbattimento della frontiera tra lavoro reale e lavoro virtuale per concepire un ambiente potenziato di apprendimento sembra, dall’esperienza laboratoriale condotta a Verona, la direzione a cui puntare per un insegnamento effettivo (azione educativa significativa). In questa didattica potenziata le attività presenziali verranno integrate dalle attività online che saranno a loro volta allacciate a delle attività presenziali.

4. La comunità di apprendimento

L’apprendimento profondo è promosso dalla partecipazione attiva e dal coinvolgimento affettivo dello studente supportati dall’interazione che avviene in un contesto sociale, come il gruppo di apprendimento. Secondo Lipman (1991) solo nell’ambito dell’apprendimento in comunità una persona può raggiungere i livelli più alti delle abilità di pensiero critico. Vi è quindi una relazione fra apprendimento profondo, pensiero critico e apprendimento di gruppo o in quella che, secondo la terminologia comunemente accettata negli studi di settore, si definisce “comunità”. Il termine “comunità”, un concetto tradizionalmente geografico e con forti connotazioni rurali, si riferisce ad un’entità che normalmente presenta tre elementi, singoli o in combinazione fra di loro²⁸: 1. un insieme di persone con una particolare struttura sociale; 2. un senso di appartenenza o “spirito di comunità”; 3. una qualche forma di auto-determinazione, un tempo puramente basata su criteri geografici.

Attualmente, visto l’avvento delle connessioni telematiche che rompono i limiti spazio-temporali, il termine “comunità” ha perso la connotazione essenzialmente fisica per riferirsi sempre più spesso a delle entità quasi unicamente virtuali.

Rifacendoci alle caratteristiche della comunità virtuale individuate da Preece²⁹ possiamo individuare l’apprendimento come un possibile obiettivo condiviso da una comunità virtuale.

²⁷ H. Muukkonen, K. Hakkarainen, M. Lakkala, *Collaborative technology for facilitating Progressive Inquiry: The future Learning Environment tools*, in C. Hoadley, J. Roschelle (Eds.), *Proceedings of the CSCL ‘99 conference. December 12-15, 1999*, Palo Alto, 1999.

²⁸ Cfr. D. Conrad, *Deep in the Heart of Learners: Insights into the Nature of Online Community*, in “Journal of Distance Education”, 17/1, 2002, in <http://ijede.ca/index.php/ijede/article/view/133/114>, consultato in data 23/01/2019.

²⁹ J. Preece (cfr. *Online communities: Designing usability, supporting sociability*, Chichester, John Wiley & Sons, 2000) ritiene che le comunità virtuali siano formate da: *delle persone* che interagiscono socialmente per soddisfare bisogni, interpretare ruoli, ecc.; *un obiettivo condiviso* che fornisce una ragione d’essere alla comunità; *alcune linee di condotta* che guidano l’interazione delle persone; *dei sistemi informatici* che supportano e mediano l’interazione sociale.

Le comunità virtuali offrono numerose opportunità agli studenti, comparabili con gli incontri in presenza e essenziali per i contesti collaborativi. Gli studenti possono scambiare informazioni, lavorare insieme, condividere risorse, commentare il lavoro altrui, ecc. A questo si aggiungono i vantaggi derivanti dall'interazione online, cioè la mancanza di vincoli spazio-temporali, la possibilità di rileggere gli interventi già pubblicati prima di pronunciarsi, la mancanza delle costrizioni psico-fisiche legate all'intervento (non c'è gara per alzare la mano, ma nemmeno imbarazzo per i meno estroversi), ecc. Affinché nelle comunità di apprendimento online non vi sia solo condivisione delle informazioni ma effettivo apprendimento sono fondamentali la figura e il ruolo del moderatore/tutor³⁰.

Alle caratteristiche essenziali individuate per le comunità virtuali (usabilità e sociabilità), le comunità di apprendimento aggiungono altre caratteristiche derivanti dai bisogni specifici di studenti e tutor³¹:

- risorse: per comunicare con tutti i membri del gruppo, in gruppi più piccoli (sottogruppi), uno a uno, con il tutor; per accedere alle risorse del Web ed effettuarvi delle ricerche; per svolgere progetti collaborativi e condividere i prodotti, ecc.;

- guida: i formatori devono guidare gli studenti efficacemente per portarli ad un uso creativo di Internet e assicurare loro una ricompensa adeguata dei loro sforzi; per svolgere questa funzione i formatori devono filtrare l'informazione, provarne la correttezza e sorvegliare il flusso comunicativo;

- feedback: il feedback può essere fornito sotto molteplici forme e può provenire dai formatori, dai pari o da entrambi; nel sistema possono esistere anche funzioni di feedback automatico;

- divertimento: l'apprendimento è più significativo quando è divertente; incoraggiare la condivisione, l'empatia, lo scambio, il supporto reciproco e la collaborazione, così come scoraggiare l'aggressione e i comportamenti egoistici, sono elementi che possono rendere l'apprendimento più divertente.

È chiaro che c'è una forte differenza fra la comunità d'apprendimento online e il resto di Internet, soprattutto legata al fatto che nella prima manca la libertà di scelta: gli studenti online devono presentarsi all'appello, devono impegnarsi nelle attività proposte, non godono di nessuna forma di anonimato. Secondo Brown³² questa situazione particolare crea negli studenti online un maggiore senso di inibizione, legato alla mancanza di anonimato, alla naturale inclinazione sociale ad essere "piacevoli" con gli altri e alla consapevolezza che il programma di apprendimento prevede la frequentazione delle stesse persone per un lungo periodo di tem-

³⁰ Cfr. G. Salmon, *E-moderating. The key to teaching and learning online*, (2° edizione), New York – London, Routledge Falmer, 2003.

³¹ Cfr. P. Celentin, *Comunicare e far comunicare in Internet. Comunicare per in-segnare, insegnare a comunicare*, Venezia, Cafoscarina, 2007.

³² Cfr. R. E. Brown, *The process of community-building in distance learning classes*, in "Journal of Asynchronous Learning Networks", vol. 5, n. 2, 2001, in http://www.aln.org/publications/jaln/v5n2/v5n2_brown.asp.

po. Si crea, in un certo senso, quella che Conrad³³ definisce la condizione di “cattività” della comunità di apprendimento: gli studenti sono come in un acquario, non possono correre e non possono nascondersi, ma devono continuamente mostrarsi, guardarsi, incontrarsi, nella consapevolezza di essere osservati.

Nell’educazione a distanza è quindi importante sviluppare il senso di comunità in seno al gruppo di partecipanti per favorire un apprendimento efficace. In base anche ai principi dell’apprendimento collaborativo i membri devono lavorare insieme, dipendere uno dall’altro, conoscersi meglio attraverso questo processo per conseguire gli obiettivi del corso.

È possibile capire quando e se una comunità d’apprendimento online si sta formando? Alcuni esiti possono essere considerati indizi favorevoli³⁴:

- interazione attiva, sia con i materiali che con gli altri partecipanti;
- apprendimento collaborativo, evidenziato dalla direzione dei commenti che vanno da studente a studente piuttosto che da studente a tutor;
- significato costruito socialmente, evidenziato dall’accordo o dalle domande poste con lo scopo di raggiungere un accordo;
- condivisione di risorse fra gli studenti;
- espressioni di supporto e di incoraggiamento scambiate fra gli studenti, o espressioni di critica costruttiva nei confronti dei lavori altrui.

Certamente è possibile che si sviluppi una comunità in cui si ha scarso apprendimento ma forti connessioni sociali fra i membri. Per questo motivo è importante che il tutor rimanga sempre impegnato molto attivamente nel processo, per guidare garbatamente, ma fermamente, gli studenti che si smarriscono: il tratto distintivo dell’apprendimento a distanza mediato dal computer è lo sviluppo di una forte comunità di apprendimento e non semplicemente di una comunità sociale.

5. Le competenze meta

Nell’ottica del *knowledge building* promosso all’interno del laboratorio veronese si è cercato di guidare gli studenti per raggiungere competenze generali e competenze meta. Gli obiettivi prefissati non miravano soltanto all’apprendimento delle strategie di intercomprensione di testi plurilingue (livello cognitivo) ma anche a promuovere competenze che facilitassero la capacità riflessiva degli studenti per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (livello metacognitivo) ed a incoraggiare comportamenti che dessero impulso alle buone pratiche di interazione (livello metasociocognitivo). Le aspettative di apprendimento (livello cognitivo) dei partecipanti al laboratorio facevano riferimento all’acquisizione di abilità di intercomprensione fra lingue romanze che sono state guidate attraverso attività formali ed informali dentro e fuori

³³ D. Conrad, *Deep in the Heart of Learners: Insights into the Nature of Online Community*, in “Journal of Distance Education”, 17/1, 2002, p. 10, in <http://ijede.ca/index.php/jde/article/view/133/114>, consultato in data 23/01/2019.

³⁴ R. M. Palloff, K. Pratt, *Building Learning Communities in Cyberspace*, San Francisco, Jossey-Bass, 1999, p.32.

dall'aula. In questa guida del processo di apprendimento si è tenuto conto anche degli aspetti motivazionali e affettivi in quanto, come affermato da Pintrich³⁵, costituiscono un ruolo fondamentale nel processo di apprendere conoscenza. In tale senso le attività ponte hanno rappresentato momenti significativi per mettere in atto, analizzare e valutare le capacità acquisite in intercomprensione facendo leva su:

- la convinzione del discente circa la propria capacità di svolgere un compito (le sue aspettative) rafforzata dai membri del proprio gruppo (la presenza di compagni con conoscenze linguistiche diverse o con note capacità digitali);
- la convinzione del discente circa il valore del compito (il fattore valoriale) rafforzata soprattutto nelle attività che avevano un prodotto tangibile e plurilingue da presentare e confrontare in plenaria
- le reazioni emotive del discente verso il compito (componente affettiva)³⁶ rafforzate soprattutto nelle attività dove entravano in gioco le scelte individuali o del proprio gruppo per svolgere un compito creativo e/o artistico.

Per quanto riguarda il livello metacognitivo, le attività ponte -come già evidenziato- hanno offerto preziose opportunità affinché gli studenti migliorassero la capacità di riflettere criticamente sul proprio processo di apprendimento aumentando la consapevolezza della complessità del processo e del necessario coinvolgimento attivo. Non era sufficiente esplicitare il proprio ragionamento ma era necessario argomentarlo e soprattutto seguire il filo dei ragionamenti degli altri. Era indispensabile la conferma o meno degli schemi cognitivi impiegati per comprendere o agire in un determinato contesto di lavoro. Era inoltre fondamentale la riflessione esplicita sulle strategie più opportune da adottare orientate a risolvere il compito (*problem solving*). In riferimento al REFIC, possiamo considerare di essere partiti dal livello 1 delle competenze testuali³⁷ e di aver puntato a sviluppare il livello di competenza 2³⁸.

Anche il questionario di gradimento del laboratorio, somministrato online alla fine del percorso, è stato approntato con finalità metacognitive poiché invitava i partecipanti a sottoporsi ad un processo di autovalutazione critica sia in termini di contenuti appresi e abilità acquisite

³⁵ P. R. Pintrich, R. W. Marx, R. A. Boyle, *Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change*, in "Review of Educational Research", 63, 2003, pp.167-199.

³⁶ P. R. Pintrich, *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts* in *Journal of Educational Psychology*, 95, 2003, pp. 667-686.

³⁷ "Pour se familiariser à l'interaction : savoir observer un échange plurilingue (chat, forum) et en définir les éléments constitutifs [...]. En interproduction : accompagner son discours de [...] images aptes à le rendre plus accessible" (REFIC, Niveau 1, Compétences textuelles).

³⁸ "Pour participer à une interaction plurilingue : savoir comprendre des textes à l'écrit et à l'oral présentant au niveau syntaxique un emploi plus large de la subordination [...], au niveau lexical : des mots opaques fréquents (Ex.: chômage), les mots opaques les plus disponibles (Ex.: mela/pomme), les mots opaques de sa langue de spécialité (Ex.: desarrollo/développement, sviluppo), les sigles les plus fréquents (Ex.: SNCF, RENFE), le lexique qui renvoie à des éléments culturels de la vie quotidienne qui apparaissent dans les médias (Ex.: Trenitalia), - les expressions figées les plus fréquentes. [...], comprendre une interaction comme auditeur non participant, savoir interagir dans des forums/échanges plurilingues malgré d'éventuelles ruptures de communication." (REFIC, Niveau 2, Compétences textuelles).

sia in termini della propria partecipazione (più o meno attiva) ai forum e gli altri spazi virtuali di comunicazione.

Infine, nell'ambito metasociocognitivo, si sono sviluppate competenze trasversali che puntavano a migliorare le relazioni sociali virtuali e con esse la creazione della comunità di apprendimento. Nuovamente le attività ponte hanno permesso di promuovere il lavoro collaborativo e cooperativo (discussioni di gruppo, svolgimento di compiti e realizzazione di prodotti collaborativi). Associato ad esso all'interno dei gruppi si sono sviluppate strategie di sostegno all'apprendimento (*scaffolding*) e di negoziazione e costruzione del sapere collettivo del gruppo (strategie di co-costruzione di conoscenza). Se consideriamo validi gli indizi favorevoli per capire se e quando una comunità di apprendimento si sta formando³⁹, le attività ponte del laboratorio veronese ne costituiscono un esempio.

6. Conclusioni

Dall'esperienza esposta si comprende che, anche se usano abitualmente i social network non è detto che gli studenti posseggano le abilità necessarie a sfruttarli ai fini dello studio. Gli insegnanti quindi dovrebbero prepararli in tal senso, spingendoli all'autonomia nella scelta dello strumento più adatto ai vari momenti dello studio.

L'università deve capitalizzare l'esperienza dell'apprendimento informale per supportare l'apprendimento formale, innanzitutto accogliendo l'idea che l'apprendimento riguarda la partecipazione sociale e la costruzione di significato e non solo la trasmissione e l'acquisizione. In tale ottica è essenziale che vengano anche sviluppate nuove pratiche di valutazione, più appropriate all'apprendimento visto come collaborazione e partecipazione e quindi con un maggior bilanciamento della responsabilità della valutazione e adottando degli approcci docimologici più collaborativi.

Per finire è fondamentale riflettere sul legame fra tecnologia e ricompensa, riconoscimento e rischio; le tensioni fra le ricompense istituzionali basate sulla ricerca invece che sui risultati della didattica possono influenzare la motivazione degli insegnanti a sperimentare nuove pedagogie e tecnologie.

7. Bibliografia di riferimento

Annese S., Traetta A., *Comunità blended: percorsi del Sé dentro e fuori la rete*, in O. Albanese, M. B. Ligorio, M. A. Zanetti (a cura di), *Identità apprendimento e comunità virtuali. Strumenti e attività online*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 21-34.

Attwell G., *Personal learning environments – the future of eLearning?*, in “eLearning papers”, 2, 2007, in <http://senior.googlecode.com/files/media11561-1.pdf>, consultato in data 23/01/2019.

³⁹ R. M. Palloff, K. Pratt, *Building Learning Communities in Cyberspace*, cit., p. 32.

Balboni P.E., *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Università, 2015.

Blattner G., Lomicka L., *Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning – Facebook et la génération des médias sociaux. Une nouvelle ère pour l'apprentissage des langues*, in "ALSIC", 15, 2012, p. 30, in <https://alsic.revues.org/2399>, consultato in data 23/01/2019.

Bonvino E., Caddéo S., Vilaginés Serra E., Pippa S., *EuRom 5*, Milano, Hoepli, 2011.

Brown R. E., *The process of community-building in distance learning classes*, in "Journal of Asynchronous Learning Networks", vol. 5, n. 2, 2001, in http://www.aln.org/publications/jaln/v-5n2/v5n2_brown.asp.

Cavalli A. et al., *Dieta mediale degli studenti universitari: primi risultati di una ricerca quantitativa diacronica*, in "SCientific RESearch and Information Technology – Ricerca Scientifica e Tecnologie dell'Informazione", 1, 2012.

Celentin P., *Comunicare e far comunicare in Internet. Comunicare per in-segnare, insegnare a comunicare*, Venezia, Cafoscarina, 2007.

Celentin P., Luise M. C., *Formazione online dei docenti di lingue. Riflessioni e proposte per favorire l'interazione tra metodi e contenuti*, in "EL.LE", 2, 2014, in <http://edizionicafoscarini.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/2/art-10.14277-2280-6792-320.pdf>, consultato in data 23/01/2019.

Commissione Europea, *Quadro di riferimento europeo relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2018, in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN), consultato in data 23/01/2019.

Conrad D., *Deep in the Heart of Learners: Insights into the Nature of Online Community*, in "Journal of Distance Education", 17/1, 2002, in <http://ijede.ca/index.php/jde/article/view/133-114>, consultato in data 23/01/2019.

Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)*, in [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01)), consultato in data 23/01/2019.

Coppola D., *Cooperative BYOD: un approccio plurale alla diversità linguistica e culturale*, in "RILA", 2-3, 2016, p. 85.

Coste D., *Éducation plurilingue et langue de scolarisation*, "Les Cahiers de l'Acedle", 5, 2008, pp. 91-103.

De Carlo M. (a cura di), *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)*, 2015, in <https://www.miriadi.net/refic>, consultato in data 11/03/2019.

Downes S., *Learning networks in practice. Emerging Technologies for Learning 2*, Coventry, UK: British Educational Communications and Technology Agency, 2007, in http://www.downes.ca/files/Learning_Networks_In_Practice.pdf, consultato in data 23/01/2019.

Favaro L., Menegale M., *La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico. Un modello di applicazione*, in "EL.LE", 1, 2014, in <http://edizionicafoscarini.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/7/la-scelta-delle-tecnologie-nel-percorso-di-svilupp/art-missing-article-doi.pdf>, consultato in data 23/01/2019.

Ferri P., *Nativi digitali*, Milano, Mondadori, 2011.

Fratteer I., Jafrancesco E. (a cura di), *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*, Roma, Aracne, 2014.

ISPO, *#tipresentoigiovani: conoscere e comprendere gli studenti universitari, per una comunicazione efficace*, 2015, in http://www.ispo.it/doc/eve/20141201_GIOVANI_per%20sito.pdf, consultato in data 23/01/2019.

ISTAT, *Cittadini, imprese e ICT*, 2018, in <https://www.istat.it/it/archivio/226240>, consultato in data 23/01/2019.

King R., *Metacognition: Information Literacy and Web 2.0 as an Instructional Tool info*, in “Currents in teaching and learning”, 2011, 3, pp. 22-32, in https://www.academia.edu/256804-5/Metacognition_Information_Literacy_and_Web_2.0_as_an_Instructional_Tool, consultato in data 23/01/2019.

Laakkonen I., Taalas P., *Towards new cultures of learning Personal learning environments as a developmental perspective for improving higher education language courses*, in “Language Learning in Higher Education”, 5, 2015, p. 227, in <https://doi.org/10.1515/cercles-2015-0011>, consultato in data 23/01/2019.

Lowyck J., Poysa, *Design of Collaborative Learning Environments* in “Computers in Human Behavior”, 17, 2001, pp. 507-516.

Luise M.C., Tardi G., *Lo studente di lingue 2.0. Competenze digitali finalizzate all'acquisizione linguistica all'università*, in “RILA”, 1, 2017, pp. 91-107.

Mercurio M., Torre I., Torsani S., *MM-learning e personalizzazione nell'apprendimento delle lingue straniere*, in “Didamatica”, 2011, in <http://didamatica2011.polito.it/content/download/320/1255/version/1/file/Full+Paper+TORRE.pdf>, consultato in data 23/01/2019.

Muukkonen H., Hakkarainen K., Lakkala M., *Collaborative technology for facilitating Progressive Inquiry: The future Learning Environment tools*, in C. Hoadley, J. Roschelle (Eds.), *Proceedings of the CSCL '99 conference. December 12-15, 1999*, Palo Alto, 1999.

Palloff R.M., Pratt K., *Building Learning Communities in Cyberspace*, San Francisco, Jossey-Bass, 1999.

Pintrich P. R., *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts* in *Journal of Educational Psychology*, 95, 2003, pp. 667-686.

Pintrich P. R., Marx R. W., Boyle R. A., *Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change*, in “Review of Educational Research”, 63, 2003, pp.167-199.

Preece J., *Online communities: Designing usability, supporting sociability*, Chichester, John Wiley & Sons, 2000.

Salmon G., *E-moderating. The key to teaching and learning online*, New York – London, Routledge Falmer, 2003, II ed.

Trinder K. et al., *Learning from digital natives: bridging formal and informal learning. Research project report Final report*, in “The Higher Education Academy”, 2008, p. 39, in <http://www.gcu.ac.uk/media/gcalwebv2/academy/content/ldn/LDNFinalReport.pdf>, consultato in data 23/01/2019.

Received: February 8, 2019

Revisions received: March 6, 2019/March 7, 2019

Accepted: March 12, 2019