

Formazione online dei docenti di lingue Riflessioni e proposte per favorire l'interazione tra metodi e contenuti

Paola Celentin, Maria Cecilia Luise

Abstract The online training language teacher courses challenge requires knowledge and methodological competence that teacher trainers have constantly to debate in order to reach an affective result. This essay aims to point out not just the needs and the expectations of the language teachers during their training, but also those answers that Web could give. Then, the study is developed either on language teachers training, or on online and blended training courses; at this moment the study aims to highlight some techniques and some education tools used online that have resulted very successful thank to their metacognitive and reflective properties.

Sommario 1. La formazione a distanza nel web: evoluzione e analisi della situazione formativa. – 2. La formazione dell'insegnante di lingue. – 3. Modelli formativi e tecnologie. – 4. Un caso particolare: *Le Pillole di Glottodidattica*. – 5. Conclusioni.

1 La formazione a distanza nel web: evoluzione e analisi della situazione formativa

La formazione a distanza che si avvale degli strumenti messi a disposizione dal web è una prassi che sempre più spesso integra o addirittura sostituisce la formazione in presenza. Ripercorrerne l'evoluzione e analizzarne le modalità formative ci permette di comprenderne i tratti salienti, i punti di forza e di debolezza.

Una valida ricostruzione della formazione a distanza si può trovare in Calvani (2000). In questa sede a noi interessa focalizzare l'attenzione sull'ultimo segmento della formazione a distanza, cioè quello contraddistinto dall'impiego delle tecnologie dell'informazione su larga scala che nel giro di poco più di 20 anni hanno radicalmente modificato le modalità di trasmissione del sapere mettendo in discussione i canoni precedentemente adottati.

Il saggio è frutto del lavoro congiunto delle due autrici che hanno concordato assieme l'impianto generale e la suddivisione in parti. Paola Celentin ha curato i paragrafi 1 e 4, mentre Maria Cecilia Luise ha elaborato i paragrafi 2 e 3; l'elaborazione delle attività relative alle *Pillole di Glottodidattica* sono invece da attribuire ad entrambe le autrici.

Inizialmente le modalità di sfruttamento della Rete permettevano unicamente di fruire di materiali messi a disposizione da 'fonti' del sapere (documenti scaricabili) e di scambiare messaggi di posta elettronica. La scarsa velocità di connessione limitava fortemente la tipologia di materiali che potevano essere soltanto documenti di testo con poche immagini e di dimensioni contenute. In una situazione di questo genere il modello formativo adottato poteva essere solo di stampo trasmissivo, in cui permaneva una fruizione passiva dei contenuti e un'interazione molto limitata, che spesso avveniva unicamente in modo verticale: riguardava cioè la fonte e il fruitore, senza prevedere quindi scambi orizzontali fra i fruitori. Tutti i materiali extra (video, foto, immagini, audio, ecc.) dovevano essere scambiati tramite supporti fisici (*floppy disk* prima, CD-Rom e DVD poi).

L'avvento delle connessioni veloci e il contemporaneo sviluppo di strumenti di comunicazione più flessibili hanno permesso di ampliare la gamma di materiali fruibili direttamente online, senza più la necessità di scaricarli nel proprio computer per poterli visualizzare, abolendo progressivamente anche il ricorso a supporti fisici o limitandoli all'uso di archivi di memoria USB riscrivibili. Questa fase ha visto lo sviluppo delle comunicazioni tramite strumenti multiutente, come i *web forum* e le *chat*, considerato che ormai i tempi e i costi di connessione permettevano di restare collegati per lunghi periodi e quindi di lavorare in simultanea. La contemporanea diffusione di motori di ricerca indicizzati ha permesso a tutti di accedere in maniera molto rapida a enormi quantità di materiali, prima accessibili solo se si conosceva l'esatta ubicazione in rete.

Questa dimensione ha progressivamente modificato le modalità formative utilizzabili in rete, portandole verso una maggiore diversificazione dei materiali a disposizione ma soprattutto spostando il baricentro della comunicazione dal rapporto verticale docente-studente al rapporto orizzontale studente-studente e, nel caso della formazione professionale, potenziando lo scambio fra appartenenti allo stesso ambito disciplinare. Gli operatori delle varie aree hanno preso consapevolezza del sapere depresso nel loro fare e hanno potuto mettere in circolazione gran parte di questo *know-how* fino ad allora non considerato creando delle comunità di pratica (Celentin 2007).

Il passaggio successivo è stato il cosiddetto Web 2.0, cioè la possibilità per l'utente della Rete di diventare a sua volta creatore e modificatore di contenuti, attraverso spazi interattivi quali *Blog*, *Wiki*, e, a seguire, *Facebook*, precursore dei *social network*. Avere un proprio spazio web non era più quindi una prerogativa di pochi e, soprattutto, di istituzioni, ma era diventato una opportunità alla portata di tutti, caratterizzando ulteriormente la Rete come uno spazio democratico. La grande quantità di materiale supportato dalla Rete crea una enorme dilatazione dei contenuti a disposizione che si moltiplicano all'infinito, andando ad aprire ambiti di discussione legati ai diritti d'autore, alla validità delle fonti e alla liceità delle informazioni diffuse. Diventa quindi importante non più solo sapere

come cercare le informazioni che servono ma anche come difendersi da tutto quello che invade e minaccia la libertà individuale, specialmente degli utenti più giovani. Fare formazione nel Web 2.0 significa spostarsi da una dimensione di erogazione del sapere ad una dimensione di costruzione della conoscenza: essendo possibile in ogni momento accedere alle nozioni, diventa essenziale sapere come utilizzarle per la propria professionalità, anziché memorizzarle.

2 La formazione dell'insegnante di lingue

La formazione dei formatori riveste da sempre un ambito del tutto peculiare, visto che il metodo di trasmissione dei contenuti è esso stesso contenuto didattico, in un gioco di rimandi e ruoli nel quale il formatore è sia depositario di conoscenze, sia modello di metodi e tecniche di mediazione didattica, sia stimolatore e guida di esperienze e simulazioni. Nei paragrafi seguenti analizziamo nello specifico questa situazione per soffermarci sulle caratteristiche dell'insegnante di lingue che condizionano la programmazione di azioni formative e professionalizzanti a loro destinate e sulle tipologie che assume in molti casi la formazione dei docenti in Italia.

2.1 La formazione dei docenti

La formazione dei docenti rientra nella categoria più ampia della formazione professionale, sviluppatasi con la rivoluzione industriale, che vede accanto all'acquisizione di specifiche conoscenze lo sviluppo di competenze pratiche, con lo scopo di qualificare i lavoratori per farli divenire professionisti nel proprio campo; non si tratta quindi né di addestramento professionale né di praticantato.

Gli insegnanti si inseriscono in questo contesto con una particolarità specifica: a differenza di altre categorie professionali, non necessitano solo di conoscenze e competenze, ma anche di metodi per la trasmissione e la mediazione. In questo senso il formatore di docenti assume un ruolo chiave, in quanto non è soltanto il depositario di conoscenze e competenze, ma è un modello rispetto ai metodi per la loro trasmissione, comunicazione, mediazione, modello che ogni docente poi rielabora criticamente e personalmente. La professionalità docente richiede di trasformare i saperi accademici in 'saperi da insegnare' senza limitare questa operazione ad una loro riduzione o banalizzazione, e richiede inoltre di dare ai docenti gli strumenti per trasformare questi saperi finalizzati in 'saperi insegnati' in classe, superando il concetto di pratica come semplice applicazione di una teoria (Varani 2010).

2.2 La formazione dei docenti in Italia

La formazione dei docenti in Italia è un argomento sempre attuale e sempre dibattuto, sia per quanto concerne la formazione iniziale, legata da una parte alle modalità di reclutamento del personale nella scuola pubblica e dall'altra alla formazione universitaria dei futuri insegnanti, sia per quello che riguarda la formazione in servizio, l'aggiornamento definito dai documenti legislativi 'diritto-dovere' ma poi regolamentato poco e male. In generale, negli ultimi anni la questione è divenuta ancora più pressante e problematica, in quanto ci si scontra con una serie di congiunture che non aiutano a creare piani o modelli formativi fondati epistemologicamente, applicabili su larga scala, che possano durare nel tempo.

Gli insegnanti italiani, infatti, sono i più vecchi del mondo: il rapporto *Education at a Glance*, dell'OCSE (2013) ci dice che il 62% degli insegnanti italiani ha più di 50 anni e che quelli sotto i trent'anni sono solo 27 su mille; parliamo quindi di una classe docente vecchia e a volte demotivata, che per motivi anagrafici fatica a rimodulare competenze e pratiche metodologiche su nuovi principi e nuove esigenze dell'utenza. Queste esigenze inoltre negli ultimi anni sono aumentate e si sono sempre meglio definite, alla luce delle richieste educative e di istruzione sempre più avanzate poste dalla società alle istituzioni formative: Educazione Permanente, società della conoscenza, nuove tecnologie, curricula per competenze, multiculturalità, dinamicità dei saperi sono solo alcune delle istanze che richiedono preparazione e aggiornamento degli insegnanti continui, a superare il vecchio motto 'lavorando si impara'. Per contro, si aggiunga che negli ultimi anni la riduzione delle spese per l'istruzione ha colpito, come era prevedibile, anche la formazione e l'aggiornamento, con un taglio delle risorse che si unisce da parte dei docenti ad oggettive difficoltà a conciliare tempi, spazi e modalità di lavoro e di formazione.

Il mancato svecchiamento della classe docente e la povertà di risorse colpisce anche la qualità della formazione: i modelli formativi generalmente utilizzati sono in molti casi inadeguati e poco efficaci, centrati per lo più sulla lezione frontale e sul corso in presenza, privando di fatto il formatore di docenti del ruolo di modello sopra accennato, o, peggio ancora, rendendolo modello di pratiche obsolete ma proprio perché tradizionali e continuamente riproposte, dotate di autorevolezza e credito.

2.3 Il profilo degli insegnanti di lingue

All'interno del panorama della formazione degli insegnanti, quella destinata ai docenti di lingue ha delle caratteristiche specifiche, che derivano dal profilo di questa tipologia di insegnanti.

L'insegnante di lingue infatti è depositario di una 'conoscenza', la sua

disciplina, che da una parte è strumento non solo di socializzazione, educazione e formazione ma anche di comunicazione, è sia oggetto sia strumento di conoscenza e per questo richiede specifiche competenze metodologiche; dall'altra parte è una disciplina in continua evoluzione che necessita una costante pratica per mantenerne la padronanza, malgrado la distanza anche fisica che spesso c'è tra docente e lingua: imparare le lingue straniere è un compito che dura tutta la vita. Alla distanza tra docente e lingua poi si può aggiungere la distanza tra docente e docente: soprattutto all'estero, in situazioni di insegnamento di italiano LS, l'insegnante di lingua è isolato, lavora da solo, non ha contatti frequenti con altri colleghi.

A rappresentare la complessità del profilo del docente di lingua riportiamo lo schema della Figura 1 che riassume il quadro concettuale delle competenze, in termini di sapere, saper essere e saper fare, a loro volta declinate negli ambiti relazionale, metodologico e disciplinare, che connotano le caratteristiche di un formatore di lingue (Let it Fly 2006).

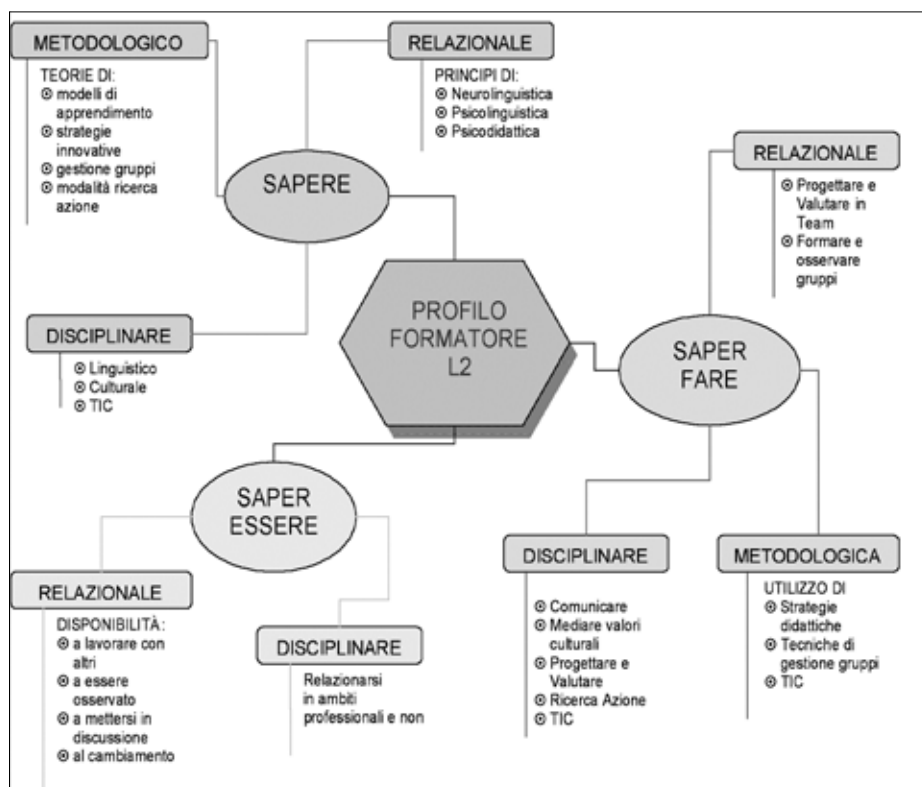


Figura 1. Quadro concettuale riassuntivo delle competenze del formatore di L2

2.4 Insegnanti di lingue e nuove tecnologie

La complessità della figura professionale dell'insegnante di lingue e l'importanza sempre maggiore che nella società contemporanea viene attribuita alle competenze linguistiche comportano una grande attenzione per la formazione dei docenti di LS da parte della politica soprattutto europea. Ricordiamo soltanto, tra i tanti documenti e le tante azioni degli organismi europei, il *Profilo Europeo per la formazione dei docenti di lingue* del 2004: curato da un gruppo che faceva capo all'università di Southampton, individua in 40 elementi chiave le condizioni necessarie in termini di struttura dei corsi, conoscenze, strategie e competenze, valori di riferimento che dovrebbero caratterizzare gli studi iniziali e la formazione in servizio degli insegnanti di lingua.

Tra le competenze dell'insegnante di lingue, come si può vedere anche nella Figura 1, hanno sempre avuto un posto privilegiato quelle informatiche e tecnologiche:

uno dei risultati dell'attenzione scientifica e politica dedicata alle lingue straniere è stato il fatto che fin dall'inizio di quella che viene definita la 'rivoluzione copernicana in glottodidattica' negli anni Cinquanta-Sessanta, l'insegnante di lingue straniere sia stato chiamato a confrontarsi con le tecnologie. (Balboni in Balboni, Margiotta 2008)

Anche nel profilo sopra citato le tecnologie informatiche sono uno dei temi centrali della formazione degli insegnanti: l'uso di esse non viene concepito solo come un'abilità tecnica, ma va dotato di senso pedagogico e integrato nel quadro generale degli obiettivi di apprendimento allo scopo di massimizzarne gli effetti. Inoltre, agli insegnanti le tecnologie informatiche devono servire anche per organizzare il proprio lavoro e come risorsa per implementare materiali didattici anche multimediali utilizzabili in classe (Let it Fly 2006).

Calvani (2013) sottolinea che:

Oggi c'è sostanziale accordo sul fatto che per competenza digitale non si deve intendere qualcosa che si apprende semplicemente usando le tecnologie se questo uso non viene accompagnato da un'adeguata capacità riflessiva che metta in grado di interrogarsi sul senso dell'azione, sulla scelta dello strumento opportuno, sulla natura, utilità, affidabilità dell'informazione in cui ci si imbatte, sulle implicazioni legate alla sua trasformazione e su quelle dipendenti dai rapporti che si instaurano con altre persone. La competenza digitale implica dunque una contemporanea presenza di sapere e maestria tecnica, congiuntamente a pensiero critico e capacità etico-sociale.

Riguardo alle nuove tecnologie per gli insegnanti di lingue, quello che a noi interessa in questa sede è sottolineare le potenzialità della formazio-

ne degli insegnanti di lingua attraverso le tecnologie informatiche: da un punto di vista pratico, la rete permette di colmare la distanza tra lingua e docente, riempiendo lo spazio che li divide, di entrare e restare in contatto con colleghi lontani fisicamente, di gestire tempi della formazione e tempi del lavoro e della vita privata. Permette anche di conseguire un valore aggiunto: per un insegnante di lingua avere esperienze di istruzione online significa vivere in prima persona una modalità formativa che, una volta comprese le strategie che mette in campo, può essere replicata nei contesti di insegnamento, attraverso la rielaborazione personale del modello formativo a distanza.

3 Modelli formativi e tecnologie

In ambito formativo il 'come' diventa 'che cosa' ciò significa che gli strumenti che si adottano per trasmettere i contenuti influenzano la scelta dei contenuti stessi, definendo quindi l'impostazione metodologica del corso di formazione. In particolare, le tecnologie e il web hanno cambiato in modo sostanziale la comunicazione e hanno reso possibili modalità di formazione prima non realizzabili, che meglio sono in grado di rispondere alle esigenze professionali dei docenti e alle richieste della società contemporanea.

3.1 Modello formativo trasmissivo

Nel secolo scorso il modello formativo trasmissivo trova supporto nella teoria dell'informazione che Shannon e Weaver elaborarono alla fine degli anni '40, basata sul passaggio dell'informazione da emittente a destinatario attraverso un canale, e dalla psicologia comportamentistica di Skinner, basata sullo schema dello stimolo-risposta-rinforzo. Il modello formativo che ne deriva si fonda sul passaggio di una conoscenza da un docente ad uno studente in modo unidirezionale; l'obiettivo è il possesso da parte dello studente di un 'oggetto', un prodotto, la conoscenza viene parcellizzata in elementi separati che vengono trasmessi in forma sequenziale allo studente.

3.2 Modello formativo interattivo

Il modello formativo trasmissivo viene superato nella seconda metà del '900 anche in seguito all'evoluzione delle teorie della comunicazione: modelli sistemici, circolari, interattivi, dialogici - ricordiamo tra tutti Watzlawick e la Scuola di Palo Alto - rendono meglio conto della complessità della comunicazione, introducono l'elemento fondamentale del feedback, spostano l'attenzione dalla ricezione del messaggio alla sua comprensione, sottolineano

ano l'importanza e il ruolo del contesto, e influenzano i modelli formativi.

Si sviluppano infatti modelli formativi che, prendendo le mosse dalla psicologia cognitivista, vedono l'apprendimento come una costruzione sociale (costruttivismo socio-culturale), considerano la metacognizione un aspetto fondamentale dell'apprendimento (modello metacognitivo), mettono in primo piano lo studente come persona considerata in modo olistico (approccio umanistico).

Sono tutte istanze che facciamo convergere in un paradigma formativo interattivo all'interno del quale:

- a. la comunicazione è una costruzione reticolare di conoscenze condivise;
- b. l'informazione è un processo e non un contenuto;
- c. la collaborazione interpersonale è alla base della crescita della persona;
- d. il sapere è frutto di processi quali la negoziazione e la condivisione;
- e. il modello di insegnamento-apprendimento non è trasmissione e ricezione di informazioni ma rimodulazione di strutture personali e di relazioni tra persone e tra persone e contesti che avviene in un ambiente supportivo;
- f. lo studente non è solo ricettore passivo ma persona responsabile e consapevole dei propri processi cognitivi e della propria identità.

3.3 La formazione dei docenti italiani: la preponderanza del modello trasmissivo

Il contesto formativo italiano è ancora molto legato alla formazione in presenza di tipo trasmissivo.

Nella formazione iniziale degli insegnanti, che coinvolge in primo luogo le università, ci si discosta poco dalla tipica modalità di formazione accademica: la lezione frontale unidirezionale di tipo teorico, fondata sui contenuti; anche laddove si voglia o si debba trasferire la formazione sul web, questa spesso si riduce al trasferimento del modello appena visto dall'aula al computer, conservando le modalità 'erogative' (Calvani, 2000), con video che sono solo riproposta di lezioni in presenza, slide messe a disposizione dei formandi senza ulteriori compiti o commenti, articoli o testi scannerizzati da leggere e studiare.

Parallelamente, con un percorso comunque poco legato alla formazione teorica, ci sono le esperienze di laboratorio o tirocinio, che riproducono un paradigma applicazionista per cui prima si conosce poi si agisce, rinunciando a quella circolarità di teoria e prassi che dovrebbe essere un elemento fondante della formazione professionalizzante.

La formazione in servizio degli insegnanti, pur assumendo una molteplicità di forme e di modelli per cui è difficile farne una generalizzazione, tende a proporre, all'interno di un modello sostanzialmente trasmissivo, l'addestramento su tecniche didattiche o metodologie specifiche da appli-

care in classe, trascurando gli aspetti di riflessione e di metacognizione, lo sviluppo del pensiero progettuale, la capacità di ricerca, per mettere in primo piano l'aspetto 'pratico' degli strumenti didattici *pret-à-porter*, l'utilità della 'cassetta degli utensili' all'interno della quale i docenti possono all'occorrenza pescare la tecnica, il materiale, l'esercizio adatto al loro contesto scolastico.

3.4 Modello formativo interattivo e formazione dei docenti a distanza

Il modello trasmissivo non permette di sfruttare appieno le potenzialità del contesto della formazione a distanza, che richiede invece un modello di tipo interattivo, quindi costruttivista e metacognitivo, ed è proprio sul terreno della formazione a distanza che meglio è possibile superare le pratiche trasmissive che caratterizzano la formazione dei docenti e dei futuri docenti: attraverso la scelta attenta e la predisposizione dei materiali didattici, la guida di tutor/docenti online, la proposta di attività didattiche che sollecitino l'attivazione delle conoscenze pregresse dello studente per poi riorganizzarle e rimapparle con modalità personali.

Il modello formativo interattivo proposto in corsi a distanza favorisce la creazione di comunità di apprendimento (prima) e comunità di pratica (poi) in rete che lo contraddistinguono per alcune caratteristiche che lo distanziano notevolmente dal modello trasmissivo tradizionale:

- a. non avere un interlocutore fisicamente presente libera ampiamente il pensiero creativo e immaginativo, assottigliando le censure che spesso si hanno quando si deve interagire in presenza con un 'luminare' dell'ambito di formazione;
- b. la comunicazione si personalizza rapidamente, lo scambio è più immediato, si passa più facilmente al 'tu', la conversazione diventa facilmente più 'calda';
- c. è possibile comprendere i fenomeni in modo trans-culturale o comunque attraverso una molteplicità di punti di vista, considerata sia la grande diversità culturale di provenienza degli attori, sia la minore inibizione all'espressione del proprio pensiero.

Secondo Rivoltella (2003) «il lavoro didattico non è trasmissione di informazioni, ma mediazione, raccordo, spazio nel quale il soggetto in formazione e i sistemi simbolici e culturali che sono il patrimonio di una società danno vita a una dialettica fatta di negoziazioni attive e di scambi».

4 Un caso particolare: le *Pillole di Glottodidattica*

Nella nostra esperienza di docenti di corsi universitari destinati a futuri insegnanti di lingue e di docenti di corsi di formazione e aggiornamento di insegnanti di lingue in servizio abbiamo sempre cercato di superare il modello trasmissivo e la didattica frontale e di creare delle opportunità di sfruttamento delle potenzialità delle tecnologie. Un'esperienza che riteniamo esemplificativa di come sia possibile applicare un modello interattivo in un contesto di formazione di docenti o futuri docenti di lingue è costituito dalle *Pillole di glottodidattica*.

In rete, su *YouTube*, sono presenti delle clip che prendono il nome di *Pillole di Glottodidattica*. Si tratta di video di breve durata (da due a quattro minuti) nei quali un esperto focalizza alcuni contenuti di glottodidattica; si caratterizzano quindi come momenti di *microteaching* a distanza, che sfruttano la tecnologia web per erogare una micro-lezione di tipo frontale e unidirezionale. Non vi è quindi novità nel modello formativo - situazione verticale senza interazione con la fonte del sapere - ma solamente nel mezzo utilizzato per l'erogazione, la rete, che presenta il vantaggio di apparire come più motivante rispetto al contesto tradizionale in presenza.

La comunicazione multimediale, in effetti, può migliorare l'apprendimento ma solo ad alcune condizioni (Meyer in Ranieri 2005). Bisogna cioè tener conto che lo studente apprende meglio:

- a. da parole unite a immagini, piuttosto che solamente da parole (principio di multimedialità);
- b. quando le parole e le immagini corrispondenti sono vicine tra loro sulla pagina o sulla schermata (principio di contiguità spaziale);
- c. quando le parole e le immagini corrispondenti sono presentate simultaneamente piuttosto che successivamente (principio di contiguità temporale);
- d. quando le parole, le immagini o i suoni estranei sono esclusi (principio di coerenza);
- e. quando le animazioni sono accompagnate da narrazione audio piuttosto che testi scritti sullo schermo (principio di modalità);
- f. quando le animazioni sono accompagnate solo da narrazione audio piuttosto che accompagnate sia da narrazione che da testi sullo schermo (principio di ridondanza).

Si può quindi dire che le soluzioni migliori si ottengono quando sia il canale visivo che quello uditivo sono coinvolti, ma senza che il testo scritto vada a sovrapporsi all'animazione e alla narrazione.

A partire da questi principi, Clark e Mayer (in Ranieri 2005) hanno elaborato dei principi secondo i quali, quando si utilizzano contemporaneamente audio e video è preferibile:

- a. comunicare il contenuto utilizzando grafici significativi, accompagnati da narrazione audio di carattere esplicativo (principio di multimedialità);
- b. lasciare sullo schermo quelle informazioni che comportano tempi più lunghi di memorizzazione, come ad esempio nuovi termini (eccezione al principio di modalità);
- c. utilizzare uno stile conversazionale (principio di personalizzazione);
- d. avvalersi di *coach* virtuali per presentare esempi e dare suggerimenti (principio di personalizzazione).

Infine, secondo Ally (in Ranieri 2005) per favorire la costruzione di legami e relazioni nella memoria tra nuove informazioni e informazioni già acquisite è importante:

- a. utilizzare gli anticipatori per attivare le strutture cognitive preesistenti o dare informazioni sui dettagli della lezione;
- b. fornire modelli concettuali che lo studente possa utilizzare per richiamare alla memoria modelli mentali preesistenti o per acquisire la struttura necessaria per apprendere i nuovi concetti presenti nella lezione;
- c. utilizzare domande che sollevino aspettative e attivino le strutture cognitive preesistenti.

Abbiamo quindi cercato di superare i limiti delle *Pillole* e di ampliare le loro potenzialità, consapevoli del fatto che (Trentin 2001, p. 47):

Erogare formazione a distanza basata su materiali strutturati per essere fruiti in modo autonomo, significa avere chiara consapevolezza di dover far gravare la mediazione didattica principalmente sugli stessi materiali, anche nel caso in cui siano previsti funzioni di supporto online a cura di tutor e facilitatori. [...] Il compito del materiale non è solo quello di veicolare i contenuti, ma anche di chiarire obiettivi e struttura dell'intervento didattico, offrire strumenti per la valutazione formativa, oltreché una costante guida didattico-metodologica tesa a condurre passo passo l'utente nella fruizione del percorso formativo.

L'innovazione consiste nell'arricchimento dei materiali e nella predisposizione di un apparato didattico creato attorno alle *Pillole*, che permettono lo sfruttamento delle stesse per lavorare contemporaneamente sui contenuti e sulla metodologia. La sfida del formatore - a distanza o in modalità *blended* - è quella di guidare ogni corsista affinché possa collegare i contenuti della *Pillola* alla propria esperienza e quindi ampliare le proprie conoscenze, favorendo quindi un processo di *scaffolding* (Bruner 1976) che supporta la scoperta e l'acquisizione di nuovi saperi esperienziali.

Le attività di corredo aggiunte alle *Pillole* danno inoltre la possibilità

non solo di appropriarsi del contenuto per collocarlo nel proprio personale sistema di conoscenze e competenze, ma anche di affrontare l'argomento presentato da un punto di vista metacognitivo, favorendo la riflessione sulle dinamiche di apprendimento in una posizione 'anfibia', cioè quella dell'insegnante in formazione.

Un apparato di questo genere permette di fare la differenza rispetto a molti altri video con finalità didattiche che si possono trovare su *YouTube* o generalmente in rete, che sono soprattutto esemplificazioni di lezioni o tecniche da somministrare agli studenti, che propongono cioè attività di 'guarda e copia', senza il fondamentale valore aggiunto della meta-riflessione e dell'interazione. Il nostro obiettivo è invece quello di non portare alla replica standardizzata di comportamenti presunti vincenti, ma di generare un atteggiamento critico che permetta di comprendere perché un determinato agire ha (o meno) funzionato e potrebbe (o meno) funzionare in un altro contesto.

Si tratta quindi di una presa di consapevolezza di meccanismi a volte già presenti negli insegnanti - anche in qualità di studenti di lunga data - ma che sono rimasti a livello subcorticale: una riflessione esplicita invece permette all'insegnante di trasformarsi in quel professionista riflessivo che ogni istituzione educativa auspica.

4.1 Esempi: le *Pillole* presenti su *YouTube*

Riportiamo di seguito una parte dei materiali utilizzati e dell'apparato didattico costruito, come esempi di sfruttamento in sede di formazione delle *Pillole di Glottodidattica*. I materiali sono stati utilizzati sia per la formazione *blended* sia per la formazione a distanza.

Al formando viene fornita la scheda riportata nello Schema 1.

Schema 1. Attività sulle tecniche di comprensione

Pillole di glottodidattica sulle attività di comprensione

Quest'attività richiede di **visionare dei filmati su YouTube** e di **svolgere degli esercizi** immediatamente dopo. Ciascun esercizio applica la tecnica glottodidattica illustrata nel filmato sfruttando dei testi che parlano delle tecniche stesse. Ti consiglio di **stampare la scheda** dell'esercitazione e di tenerla sottomano mentre visioni i filmati. Le consegne degli esercizi sono su sfondo grigio.

Al termine dell'attività dovresti avere maggiore dimestichezza con la terminologia e la costruzione di due delle più frequenti tecniche impiegate per l'insegnamento delle lingue.

Esercizio 1

Visiona il filmato a questo link <http://www.youtube.com/watch?v=iS-ucWi3r7Y> in cui il prof. Balboni spiega cos'è la comprensione e, a seguire, quest'altro filmato http://www.youtube.com/watch?v=2Pa60ogdk_M&feature=related in cui invece spiega cos'è un esercizio cloze.

Al termine della visione **svolgi** l'esercizio seguente, la cui correzione è nel file Soluzioni. Completa il testo inserendo le parole mancanti

Cloze

La procedura cloze consiste nell'inserire le parole mancanti in un testo. Usualmente si lasciano integre le prime righe del testo, per consentire una prima contestualizzazione, poi si elimina ogni settima parola. L'allievo dovrà inserire una parola appropriata, anche se non si tratta di quella effettivamente cancellata.

Esistono alcune varianti di questa tecnica. ___ prima è il cosiddetto *cloze 'a _____'*, in cui si inizia eliminando ogni _____ parola, per poi cancellare ogni sesta _____ anche ogni quinta parola. Troviamo poi _____ *cloze facilitato*, che elenca in calce _____ parole da inserire o che presenta _____ vuoti un disegno corrispondente alla parola _____. Per mezzo del registratore audio o _____ è possibile eseguire, nella lingua materna _____ in corsi avanzati di lingue straniere, dei _____ *orali* inserendo delle pause e chiedendo agli _____ di ipotizzare quello che sta per _____ detto.

Questa tecnica viene usata proficuamente per _____ testing: secondo alcune ricerche, i dati _____ nelle prove di cloze collocano gli _____ nella stessa successione di merito che _____ ottiene attraverso batterie di prove ben _____ complesse e variate.

Il cloze è una tecnica fondamentale _____ sviluppare e/o misurare la capacità di _____ un testo nella sua globalità, cogliendo _____ ridondanza contestuale e co-testuale ai fini della _____.

È opportuno distinguere la tecnica cloze, che crea i vuoti su base meccanica, dal riempimento di spazi vuoti, in cui la scelta dei vuoti è orientata dall'obiettivo (preposizioni, verbi, ecc.).

Esercizio 2

Visiona il filmato a questo link

http://www.youtube.com/watch?v=cM2fUexulJw&feature=mfu_in_order&list=UL in cui il prof. Balboni spiega in cosa consiste un esercizio a incastro e di seguito questo link http://www.youtube.com/watch?v=P6NnTDpd-_M in cui spiega una declinazione particolare dell'esercizio a incastro, cioè il riordino dei paragrafi di un testo.

Al termine della visione **svolgi** l'esercizio seguente, la cui correzione è nel file Soluzioni.

Ricostruisci i due testi mettendo i paragrafi nel giusto ordine

Incastro di fumetti

- A. Una terza versione, assai complessa, presenza in ordine casuale sia le vignette sia le battute, da collegare con linee oppure accoppiando le lettere che indicano le vignette ai numeri che corrispondono alle battute ('A5', 'C4', ecc.).
- B. In una seconda versione, le vignette (incluse le battute) sono ritagliate e poste in ordine casuale. Ogni vignetta è contrassegnata da un numero. L'allievo deve indicare la successione corretta delle vignette.
- C. Questa tecnica è ottima per rafforzare la competenza testuale e quella socio-pragmatica.
- D. Si possono realizzare più varianti di questa tecnica didattica.
- E. In un primo caso, le vignette vengono presentate nell'ordine corretto e le battute vengono date in ordine casuale in calce; l'allievo deve riportare nel fumetto il numero corrispondente ad ogni battuta o collegare battuta e vignetta con una freccia.

Incastro delle battute di un dialogo

1. Infine è possibile avere le battute di un personaggio già stampate nella successione corretta, mentre quelle del secondo personaggio vengono fatte ascoltare secondo un ordine casuale: gli allievi devono indicare il numero corrispondente alla battuta nel punto corretto del dialogo oppure devono trascriverla sotto dettatura.
2. Di norma si ha un dialogo le cui battute sono trascritte in ordine casuale e raccolte in gruppi separati per ogni personaggio.
3. Questa tecnica è molto utile per rafforzare la competenza testuale e quella socio-pragmatica.
4. In una versione più complessa, tutte le battute sono in ordine casuale, senza essere ascritte ai singoli partecipanti.
5. Questa forma di incastro si presenta secondo quattro varianti, caratterizzate da un grado crescente di difficoltà.
6. In una versione più semplice, le battute di un personaggio sono già date in ordine corretto.

Come si può vedere dal primo esempio riportato, gli scopi delle attività di corredo alle *Pillole di Glottodidattica* sono molteplici:

- a. impegnare concretamente il formando durante e dopo la visione, dando task specifici;
- b. far acquisire delle 'nozioni' attivando i processi medesimi che vengono descritti in modo che vi sia esperienza diretta e immediata;
- c. sfruttare una molteplicità di canali sensoriali (vista e udito) e di abilità linguistiche (ascolto e lettura) al fine di favorire la memorizzazione;
- d. favorire la riflessione sui contenuti proposti e sulla metodologia attraverso l'utilizzo di un testo scritto che non è la trascrizione del parlato, quindi non attraverso una mera compilazione;
- e. suscitare l'interesse nei confronti di pratiche didattiche che sembrano scontate attraverso una 'problematizzazione' delle stesse.

L'ultima parte dell'azione formativa è quella meta cognitiva e di interazione orizzontale attraverso la discussione delle soluzioni, che risulta interessante in particolar modo laddove possono esservi soluzioni difformi. Questo confronto - come spiegato efficacemente nella videoclip - spinge

a interrogarsi sui limiti e sulle potenzialità della tecnica proposta grazie alle 'differmità' sperimentate in prima persona e non necessariamente rilevate come 'errori' degli studenti, che comunque hanno accesso alle soluzioni delle attività proposte. Questo confronto può essere condotto sia in una sessione formativa in presenza sia attraverso uno strumento di comunicazione a distanza, come un *web forum*, una *chat*, un *blog* o tutti gli altri strumenti che permettono l'interazione mantenendo visibili i contributi di ciascuno.

4.2 Esempi: nuove *Pillole* per la formazione

Visti i risultati ottenuti con l'utilizzo e l'adattamento di clip già presenti su *YouTube*, abbiamo ideato una nuova serie di *Pillole di glottodidattica*, costruite già in fase di ideazione con un apparato didattico interattivo e meta cognitivo, che a breve verranno caricate in rete.

Nella figura 3 viene riportato un esempio di una *Pillola di glottodidattica* destinata alla formazione dei docenti di italiano come L2; nella prima parte si riporta il testo che il formatore esporrà a voce nel video; seguono le attività di guida attiva alla comprensione e di rielaborazione anche personale dei contenuti; anche in questo caso, la possibilità di confrontare il proprio lavoro con i colleghi aumenta il potenziale metacognitivo dell'attività.

Schema 2. Testo della Pillola di Glottodidattica sulle nozioni di BICS e CALP e relativa attività

Pillola di glottodidattica sulle nozioni di BICS e CALP

Cummins identifica due grandi obiettivi che uno straniero deve raggiungere nel suo percorso per ottenere il successo scolastico, che chiama BICS *Basic Interpersonal Communication Skills*: Abilità comunicative interpersonali di base; servono per esempio per salutare, interagire con i compagni nei giochi, chiedere una semplice informazione, e CALP *Cognitive Academic Language Proficiency*: Padronanza linguistica cognitivo-accademica; serve per esempio per riassumere, comprendere e produrre testi argomentativi, individuare ed ordinare sequenze di fatti.

Dalle ricerche sul campo analizzate da Cummins, si è visto che, per acquisire le BICS sono necessari in media circa 2 anni di studio e di esposizione alla lingua: le BICS servono principalmente ad interagire con gli altri nelle situazioni di vita quotidiana, sono strettamente legate al contesto e poco esigenti dal punto di vista cognitivo.

La scuola per raggiungere il successo richiede principalmente di padroneggiare le CALP, indipendenti dal contesto ed esigenti dal punto di vista cognitivo, che sono alla base dello studio e dei concetti.

Ma per acquisire le CALP si richiede uno studio ben più lungo, fino a cinque anni: un allievo che interagisce senza problemi ed esitazioni con compagni ed insegnanti non è necessariamente in grado di usare la lingua seconda per svolgere compiti cognitivi complessi, non è necessariamente capace di studiare, di comprendere le lezioni scolastiche, di leggere i libri di testo.

Quest'attività richiede di **visionare** dei filmati su YouTube e di **svolgere degli esercizi** durante e dopo. Gli esercizi ti faranno riflettere sulle nozioni esplicitate nel video e ti condurranno verso la loro applicazione. Ti consiglio di **stampare** la scheda dell'esercitazione e di **tenerla sottomano** mentre visioni i filmati. Le consegne degli esercizi sono su sfondo grigio.

Al termine dell'attività dovresti avere maggiore dimestichezza con la terminologia glottodidattica relativa alla lingua della comunicazione e dello studio e con le richieste cognitive dei principali compiti comunicativi.

Esercizio 1

Visiona il filmato a questo link <http://www.youtube.com/> in cui si spiegano i concetti di BICS e CALP. Al termine della visione svolgi l'esercizio seguente, la cui correzione è nel file Soluzioni.

Mentre guardi la pillola 'BICS e CALP' prova a completare la seguente tabella con le informazioni richieste:

	BICS	CALP
Esplicitazione dell'acronimo (in inglese)		
Traduzione in italiano dell'acronimo		
Esempi di attività linguistiche realizzabili		
Tempo medio di acquisizione		

Ora aggiungi nella casella 'Esempi di attività linguistiche realizzabili' le seguenti, scegliendo in quale colonna inserirle.

- fare una chiacchierata con un amico
- scrivere una mail
- interpretare fatti, fare deduzioni
- riassumere un testo narrativo

Verifica ora la correttezza del tuo lavoro nel file Soluzioni

Sei in grado di aggiungere almeno un esempio di attività linguistica realizzabile in ognuna delle caselle BICS e CALP? Una volta eseguito il compito, confronta la soluzione che hai trovato con i colleghi.

5 Conclusioni

Secondo Bonaiuti (2006):

il dibattito sviluppato in rete sul futuro del Web ha portato alla luce il fatto che la gran parte delle acquisizioni conoscitive umane avvengono spontaneamente, nei contesti più diversi. La scoperta (o riscoperta) che l'intrinseca costituzione di Internet è occasione di apprendimento per i suoi attori ha messo in luce l'importanza della dimensione informale dell'apprendimento. La tematica riguarda le potenzialità delle attività quotidiane, delle pratiche spontanee che, in ogni ambito (lavoro, scuola, vita) rappresentano e costituiscono la modalità prevalente di strutturazione di conoscenze e competenze.

È quindi fondamentale, per lo sviluppo della formazione a distanza, che vi sia sempre più contaminazione fra ambiente formale e informale di apprendimento, che i limiti diventino labili, intersecando canali aperti (come *YouTube*, appunto) con attività di riflessione strutturata.

Bibliografia

- Balboni, P.; Margiotta, U. (2008). *Formare online i docenti di lingue e italiano L2*. Torino: UTET.
- Celentin, P. (2007). *Comunicare e far comunicare in Internet*. Venezia: Cafoscarina.
- Calvani, A. (2000). *Comunicazione ed apprendimento in Internet*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2013). «L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace» [online]. *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2. Disponibile all'indirizzo <http://dx.doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-14592> (2014-10-23).
- Kelly, M.; Grenfell, M. (2004). *Profilo Europeo per la formazione dei docenti di lingue* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://www.istruzioneveneto.it/uploads2/File/profiloeuropeonste.pdf> (2014-10-23).
- Let it Fly (2006). *Evoluzione del profilo del formatore/tutor di lingua* [online]. Disponibile all'indirizzo http://www.letitfly.it/pdf/pdf_ebook/Evoluzione_del_profilo_del_formatore_tutor_di_lingua.pdf (2014-10-23).
- OCSE (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators* [online]. OECD Publishing. Disponibile all'indirizzo <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> (2014-10-23).
- Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Rivoltella, P. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online*. Trento: Erickson.
- Serragiotto, G. (a cura di) (2004). *Le lingue straniere nella scuola*. Torino: UTET.
- Trentin, G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: FrancoAngeli.
- Varani, A. (2010). «Dalla formazione alla pratica dell'insegnamento» [online]. *Education 2.0*, dicembre 2010. Disponibile all'indirizzo <http://educationduepuntozero.it/speciali/pdf/specialedicembre10.pdf> (2014-10-23).
- Wood, D.; Bruner, J.; Ross, G. (1976). «The role of tutoring in problem-solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2).

