



Conferenza internazionale e Call for Abstracts MOOC, Apprendimento delle lingue e Mobilità

9-10 Aprile 2021 Napoli

EVENTO RIPROGRAMMATO: A causa della pandemia di COVID-19, la Conferenza, prevista inizialmente il 9 e 10 ottobre 2020, è stata rinviata al 9-10 aprile 2021 a Napoli (IT).

La Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa in collaborazione con le Università di Grenoble Alpes (FR), Alicante (ES) e Open University (UK), partner del progetto "LMOOCs for university students on the move" (Mooc2Move) finanziato nell'ambito del Programma Erasmus+, organizza la Quarta edizione della Conferenza Internazionale sul tema **MOOC, apprendimento delle lingue e mobilità**, che si terrà dal 9 al 10 aprile 2021 a Napoli, nelle sale del Palazzo delle Arti Napoli (PAN), in via dei Mille n. 60.

La conferenza mira a riunire professionisti dell'istruzione superiore, esperti di CALL (Apprendimento linguistico assistito da computer), linguisti e tecnologi della lingua da tutto il mondo per dialogare e collaborare su questioni relative a tre aree tematiche di ricerca, quali i MOOC, l'insegnamento-apprendimento delle lingue e la mobilità degli studenti, fornendo un forum per lo scambio di idee, i risultati della ricerca e le realizzazioni tecniche.

La partecipazione al convegno è gratuita sia per i presentatori che per i semplici partecipanti, ma dato il numero limitato di posti, è richiesta una preventiva registrazione. Ogni partecipante accettato riceverà una mail di conferma.

INDICE

| | |
|--|--------|
| Conferenza internazionale e Call for abstracts | Pag 1 |
| La Griglia europea di profilazione | Pag 2 |
| Sviluppare l'autonomia di apprendimento linguistico | Pag 7 |
| L'università tra incertezze e sfide | Pag 10 |
| Fenice: cos'è? | Pag 12 |

CALL FOR ABSTRACTS - Vi invitiamo ad inviarci proposte tra cui articoli di ricerca, presentazioni di casi studio e progetti, nonché poster che si inquadrino all'interno delle seguenti linee guida: MOOC linguistici, incluso l'apprendimento delle lingue e l'insegnamento con i MOOC; OER / OEP per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue; MOOC e mobilità degli studenti; e iniziative e sviluppi legati a questi settori supportati da programmi europei e nazionali. I relatori avranno a disposizione 20 minuti per la presentazione. Gli abstract accettati saranno pubblicati sul sito. Le presentazioni e i poster della conferenza possono essere in inglese, francese, spagnolo o italiano.

Date importanti aggiornate a seguito del rinvio:

- Scadenza presentazione abstract: 4 Dic 2020
- Notifica accettazione: 9 Gen 2021
- Conferenza Mooc2Move: 9-10 Apr 2021
- Scadenza presentazione paper: 10 Apr 2021
- Notifica accettazione: 30 Mag 2021

Per ulteriori informazioni sull'invito a presentare proposte, le linee guida per la presentazione, i modelli di abstract e paper, il team e la sede della conferenza ed i relatori come pure per gli aggiornamenti sul programma, vi invitiamo a visitare il sito conference.mooc2move.eu.

Per porre domande, o essere aggiunti alla mailing list, scrivere una mail a conference@mooc2move.eu

I lavori selezionati da parte di revisori verranno inclusi nella Raccolta degli atti delle Conferenze MOOC2MOVE, che sarà pubblicata su HAL (<https://hal.archives-ouvertes.fr>). Non esitate a inoltrare le informazioni su questo evento ai colleghi interessati.

La EPG (Griglia europea di profilazione) uno strumento per docenti di lingue, formatori e manager

La EPG (*European Profiling Grid*, ovvero "Griglia europea di profilazione") è un nuovo strumento di valutazione o di autovalutazione dei saperi e delle competenze dei docenti di lingua straniera che operano in Europa. Attualmente disponibile online in quattro lingue, fra cui l'italiano, al sito <http://egrid.epg-project.eu>, è il risultato di un progetto europeo cofinanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del Lifelong Learning Programme a cui ha collaborato anche il Centro DITALS dell'Università per Stranieri di Siena nel periodo 2011-2013.

Come dice il vocabolario Treccani, la profilazione è la "Stesura di un profilo, mediante l'identificazione e la raccolta dei dati personali e delle abitudini caratteristiche di qualcuno." In questo caso si tratta dei docenti di lingue: come i descrittori e i livelli del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue) servono a classificare gli studenti in base alle loro conoscenze e competenze nella lingua straniera, così la EPG serve a classificare i docenti di lingua straniera in base ai loro titoli, alle loro esperienze, alle loro competenze e può essere usata per scopi diversi dai docenti stessi (per l'autovalutazione e la verifica dei propri punti di forza e di debolezza), dai formatori (per orientare meglio i contenuti di un percorso formativo in base alle caratteristiche dei formandi) o per i manager e i dirigenti scolastici (per decidere se e come incrementare il proprio staff docente, sulla base delle competenze dei docenti già in servizio).

A partire da alcune indagini realizzate all'inizio degli anni Duemila che avevano evidenziato una grande disomogeneità nelle performance e nella preparazione dei docenti di lingue in Europa, la EPG nasce come quadro di riferimento comune per:

- contribuire a migliorare i bisogni di formazione e sviluppo professionale nel campo dell'insegnamento linguistico in Europa;

- assistere nel processo di autovalutazione e di mappatura delle competenze didattiche dei docenti di lingua straniera e fornire loro un aiuto affidabile per l'autovalutazione delle abilità professionali;
- aiutare a identificare i bisogni per lo sviluppo professionale dei docenti di lingua straniera e per i programmi di formazione;
- delineare il profilo individuale e di gruppo dei docenti di lingua straniera che appartengono a un'istituzione, determinare il livello di competenza raggiunto, secondo una serie di categorie e descrittori precisi, facilitare il reclutamento e la gestione del rendimento dello staff docente;
- promuovere la trasparenza descrivendo le abilità professionali e le qualifiche dei docenti di lingua straniera per qualsiasi paese per favorirne la mobilità;
- contribuire alla comprensione reciproca e alla comunicazione tra differenti sistemi didattici e tradizioni educative in Europa.

Utilizzando un sistema di riferimento cartesiano a due dimensioni, la griglia identifica due categorie di descrittori diversi che si incrociano nei diversi riquadri:

- sull'asse delle ordinate (verticale) sono indicate quattro macro-aree di rilevanza strategica (ulteriormente divise in certi casi in sottocategorie): a) formazione e qualifiche, b) competenze didattiche fondamentali, c) competenze generali, d) professionalità.
- sull'asse delle ascisse (orizzontale) sono indicate 3 macro-fasi di sviluppo (1, 2 e 3) relative alle esperienze, conoscenze e competenze linguistico-didattiche, con gradualità crescente da sinistra a destra, ciascuna ulteriormente divisa in due fasi: 1.1., 1.2, 2.1., 2.2., 3.1., 3.2, secondo il modello dei 6 livelli di competenza linguistica del QCER).

| | |
|-------------------------------|---|
| Editore | <i>Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa – Piazza Quattro Giornate, 64 – 80128 Napoli – Autorizzazione del Tribunale di Napoli n. 52 del 23/09/05</i> |
| Direttore responsabile | <i>Giampiero de Cristofaro</i> |
| Direttore | <i>Pierangela Diadori (Univ. per stranieri di Siena)</i> |
| Comitato Scientifico | <i>Giuditta Alessandrini (Univ. Roma TRE), Laura Carlucci (Univ. Granada - ES), Cristiano Corsini (Univ. Roma TRE), Paolo Di Vico (Univ. Nitra, SK), Roberta Piazza (Univ. Catania), Debora Ricci (Univ. Lisbona - PT), Alessandro Saggiaro (Sapienza Univ. di Roma), Mario Salomone (Univ. Bergamo) Tutti i numeri del periodico sono sottoposti a referaggio a doppio cieco. Il comitato scientifico svolge anche le funzioni di comitato di referaggio</i> |
| Grafica | <i>Roberto Capasso</i> |

In pratica si possono individuare, scorrendo ogni fase di sviluppo, le caratteristiche che individuano il docente di lingua straniera tirocinante o novizio, via via fino al docente esperto, che sconfinava spesso nella figura del mentor, dell'autore di materiali didattici e del formatore di docenti. Scorrendo invece le caselle in verticale, in relazione a una singola fase di sviluppo, si possono riconoscere i titoli, le competenze e le conoscenze che corrispondono a ogni specifica fase: nel momento dell'autovalutazione si potrà anche scoprire di non possedere le competenze o i titoli relativi a un'unica fase di sviluppo e di possederne altri a livello più o meno avanzato, secondo un principio modulare, implicazionale, dinamico e progressivo.

Già le macro-aree di rilevanza strategica sono interessanti indicatori di ciò che viene considerato cruciale per la formazione e lo sviluppo professionale del docente di lingua straniera nell'Europa contemporanea. Le categorie considerate sono le seguenti:

- 1) FORMAZIONE E QUALIFICHE:
 - a) Competenza linguistica,
 - b) Formazione,
 - c) Insegnamento monitorato e valutato,
 - d) Esperienze didattiche.
- 2) COMPETENZE DIDATTICHE FONDAMENTALI:
 - a) Metodologia,
 - b) Valutazione,
 - c) Progettazione didattica,
 - d) Interazione didattica e gestione della classe
- 3) COMPETENZE GENERALI:
 - a) Competenza interculturale,
 - b) Consapevolezza linguistica,
 - c) Competenze informatiche
- 4) PROFESSIONALITÀ:
 - a) Comportamento professionale,
 - b) Gestione amministrativa

Si allegano i descrittori delle prime tre categorie e si analizzano qui come esempio i descrittori di una competenza didattica fondamentale: la progettazione didattica indicati per esteso a pag. 5.

La progettazione didattica riguarda il saper mettere in pratica in un reale contesto d'aula quello che si considera utile e facilitante per l'acquisizione della L2 e rappresenta forse il momento più profondamente creativo della professione, quello in cui i saperi (la conoscenza della lingua obiettivo ma anche della cultura obiettivo, così come la conoscenza delle teorie sull'apprendimento della L2 e sul suo insegnamento) si coniugano con altri tipi di capacità, come la capacità comunicativa e l'interpretazione dei dati che emergono dalla raccolta di informazioni sulle caratteristiche degli apprendenti e sulle loro motivazioni allo studio. Nei descrittori EPG si parla di attività da proporre agli allievi in relazione a quanto viene proposto dal libro di testo,

ma anche in base agli esiti di apprendimento degli studenti, ai loro bisogni linguistico-comunicativi, in



BENVENUTI NEL SITO E-GRID



classi ad abilità differenziate, tenendo conto delle esigenze dei singoli ma anche degli obiettivi da raggiungere, con la possibilità di progettare di progettare anche sillabi e curricoli alternativi. Le competenze del docente in questo campo si evolvono da una semplice realizzazione di quanto indicato dalla propria istituzione o dai materiali didattici, fino alla capacità di progettare attività originali in risposta di esigenze di individualizzazione dell'insegnamento.

I descrittori di questa e delle altre competenze considerate dalla EPG rispecchiano il principio dei "can-do-statements" già utilizzato per la prima volta nel QCER: il soggetto si autovaluta in termini positivi, individuando ciò che sa fare (dal punto di vista delle abilità linguistiche in L2 nel QCER, delle competenze glottodidattiche nella EPG). A questo si aggiungono anche le esperienze pregresse, per esempio i titoli ottenuti e le esperienze di tirocinio e insegnamento. Il docente può realizzare il proprio identikit scegliendo quelle appropriate fra le varie caselle, ma la EPG può servire anche a un osservatore esterno, come un formatore o un manager di una istituzione didattica. Queste tre figure possono utilizzare la EPG in maniera parzialmente diversa, scegliendo uno dei tre percorsi offerti dalla home page del sito della e-Grid: questa può servire offrire un'occasione di autovalutazione introspettiva per registrare i propri punti di forza e di debolezza, da ripetere con regolarità per rilevare i propri progressi (in modalità "docente", con un esito visivamente chiaro, oppure può servire a fotografare le caratteristiche dei propri corsisti (in modalità "formatore") o ancora a individuare le caratteristiche del proprio corpo docente (in modalità "manager"). In tutti e tre i casi si tratta di uno strumento molto flessibile, che offre a ciascuna di queste tre categorie degli spunti di riflessione per migliorarsi e per migliorare il proprio rendimento lavorativo.

Pierangela Diadori
Università per Stranieri di Siena

FORMAZIONE E QUALIFICHE

| | Development Phase 1 | | Development Phase 2 | | Development Phase 3 | |
|---|--|--|---|--|--|--|
| | 1.1 | 1.2 | 2.1 | 2.2 | 3.1 | 3.2 |
| Competenza linguistica | <ul style="list-style-type: none"> • Sta studiando la lingua obiettivo a livello post-secondario. • Ha raggiunto una competenza di livello B1 nella lingua obiettivo. | <ul style="list-style-type: none"> • Sta studiando la lingua obiettivo a livello post-secondario. • Ha raggiunto una competenza di livello B2 nella lingua obiettivo. | <ul style="list-style-type: none"> • Ha ottenuto una certificazione di competenza di livello B2 nella lingua obiettivo e ha una competenza orale a livello C1. | <ul style="list-style-type: none"> • Ha ottenuto una certificazione di competenza di livello C1 nella lingua obiettivo, oppure • Ha un titolo nella lingua obiettivo e una comprovata competenza a livello C1. | <ul style="list-style-type: none"> • Ha ottenuto una certificazione di competenza di livello C2 nella lingua obiettivo, oppure • Ha un titolo nella lingua obiettivo e una comprovata competenza a livello C2. | <ul style="list-style-type: none"> • Ha un certificato di competenza nella L2 a livello C2 e una competenza naturale nella lingua oppure • Ha una competenza da parlante nativo nella lingua obiettivo. |
| Formazione | <ul style="list-style-type: none"> • Sta seguendo un percorso formativo iniziale come docente di lingua presso un centro di formazione, un'università o una istituzione privata che offrono qualifiche riconosciute nella didattica della lingua. | <ul style="list-style-type: none"> • Ha completato parte della propria formazione iniziale relativa alla consapevolezza linguistica e alla metodologia, in modo da poter cominciare a insegnare la lingua obiettivo, ma non ha ancora ottenuto una qualifica. | <ul style="list-style-type: none"> • Ha ottenuto una qualifica iniziale dopo aver completato con successo un minimo di 60 ore di formazione documentata e strutturata sulla didattica della lingua obiettivo, che comprendeva una parte di pratica di insegnamento monitorato, oppure • Ha completato un certo numero di corsi o moduli nell'ambito della propria laurea (nella lingua obiettivo o in didattica della seconda lingua), ma non ha ancora ottenuto una qualifica. | <ul style="list-style-type: none"> • ha un titolo nella lingua obiettivo che comprende una componente glottodidattica e una parte di pratica di insegnamento monitorato oppure • ha un certificato di insegnamento della lingua obiettivo riconosciuto a livello internazionale (con un minimo di 120 ore di didattica). | <ul style="list-style-type: none"> • Ha una laurea (o un modulo universitario) nell'insegnamento della lingua obiettivo, che comprende una pratica di insegnamento monitorato, oppure • ha un certificato di insegnamento della lingua obiettivo riconosciuto a livello internazionale (con un minimo di 120 ore di didattica) e anche • ha partecipato ad almeno 100 ore di ulteriore formazione strutturata in servizio. | <ul style="list-style-type: none"> • Ha completato un percorso di laurea magistrale o un modulo universitario in glottodidattica o linguistica applicata, che comprende una pratica di insegnamento monitorato, se questo non era previsto nella precedente formazione, oppure • ha un diploma post lauream o un diploma professionale in didattica delle lingue (ottenuto con un corso di almeno 200 ore) • ha un'ulteriore formazione in ambiti specialistici (per es. didattica della lingua per scopi speciali, verifica e valutazione, formazione dei docenti) |
| Insegnamento monitorato e valutato | <ul style="list-style-type: none"> • Sta accumulando esperienza attraverso l'insegnamento di parti di lezioni e la collaborazione con un collega in grado di fornire feedback. | <ul style="list-style-type: none"> • Ha avuto esperienza di insegnamento monitorato, essendo stato osservato e valutato positivamente durante lo svolgimento di singole lezioni. • Ha avuto esperienza guidando attività didattiche con piccoli gruppi di apprendenti o altri tirocinanti ('microteaching'). | <ul style="list-style-type: none"> • Nella formazione iniziale ha avuto almeno 2 ore di pratica di insegnamento documentata e valutata positivamente, per almeno due livelli. • Nell'insegnamento reale è stato osservato e ha ricevuto una valutazione positiva documentata su 3 ore di lezione. | <ul style="list-style-type: none"> • Nella formazione ha avuto almeno 6 ore di pratica di insegnamento documentata e valutata positivamente, per almeno due livelli. • Nell'insegnamento reale è stato osservato e ha ricevuto una valutazione positiva documentata su 6 ore di lezione per tre o più livelli. | <ul style="list-style-type: none"> • È stato osservato e valutato per almeno 10 ore durante la pratica di insegnamento e le esperienze di insegnamento reale a vari livelli e con diversi tipi di apprendenti, ricevendo una valutazione positiva documentata. | <ul style="list-style-type: none"> • È stato osservato e valutato per almeno 14 ore durante la pratica di insegnamento e le esperienze di insegnamento reale, ricevendo una valutazione positiva documentata. • È stato valutato come mentor o come osservatore di docenti meno esperti. |
| Esperienza di insegnamento | <ul style="list-style-type: none"> • Ha insegnato alcune lezioni o parti di lezioni a uno o due livelli. | <ul style="list-style-type: none"> • Ha una propria classe (o proprie classi) ma ha esperienza solo per uno o due livelli. | <ul style="list-style-type: none"> • Ha esperienza di insegnamento documentato senza assistenza per 200- 800 ore. | <ul style="list-style-type: none"> • Ha insegnato a classi di vari livelli. • Ha 800-2400 ore di esperienza di insegnamento documentato: <ul style="list-style-type: none"> - a vari livelli - in più di un contesto di insegnamento/apprendimento | <ul style="list-style-type: none"> • Ha 2400-4000 ore di esperienza di insegnamento documentato: <ul style="list-style-type: none"> - a tutti i livelli tranne il C2 - in più di un contesto di insegnamento/apprendimento | <ul style="list-style-type: none"> • Ha circa 6000 ore di esperienza di insegnamento documentato. • Ha insegnato in molti diversi contesti di insegnamento/apprendimento. • Ha esperienza come mentor e come formatore di altri docenti. |

COMPETENZE DIDATTICHE FONDAMENTALI

| | Development Phase 1 | | Development Phase 2 | | Development Phase 3 | |
|--|---|---|---|--|---|--|
| | 1.1 | 1.2 | 2.1 | 2.2 | 3.1 | 3.2 |
| Metodologia: conoscenze e abilità | <ul style="list-style-type: none"> • Sta imparando le diverse teorie sull'apprendimento linguistico e i metodi didattici. • Quando osserva dei docenti più esperti sa capire perché hanno scelto le tecniche e i materiali che stanno usando. | <ul style="list-style-type: none"> • Ha una conoscenza di base di diverse teorie sull'apprendimento linguistico e diversi metodi didattici. • Sa scegliere nuove tecniche e materiali seguendo i consigli dei colleghi. • Sa identificare le tecniche e i materiali per diversi contesti di insegnamento e apprendimento. | <ul style="list-style-type: none"> • Ha familiarità con le teorie sull'apprendimento linguistico e i metodi didattici. • Ha familiarità con le tecniche di insegnamento e con i materiali di didattici per due o più livelli. • Sa valutare da un punto di vista pratico le tecniche e i materiali più adatti ai diversi contesti didattici. • Sa tener conto dei bisogni di particolari gruppi quando sceglie quale metodo e quali tecniche usare. | <ul style="list-style-type: none"> • Ha una buona conoscenza delle teorie sull'apprendimento linguistico, i metodi didattici, gli stili le strategie di apprendimento. • Sa identificare i principi teorici su cui si basano le tecniche e i materiali. • Sa usare in modo appropriato una varietà di tecniche e attività didattiche. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa fornire giustificazioni teoriche per l'approccio didattico che usa e per un'ampia gamma di tecniche e materiali. • Sa usare un'ampia gamma di tecniche didattiche, attività e materiali. | <ul style="list-style-type: none"> • Ha una conoscenza approfondita delle teorie sull'apprendimento e sull'insegnamento linguistico e la condivide con i colleghi. • Sa fornire, in seguito all'osservazione in classe di colleghi, consigli pratici e metodologicamente fondati per ampliare la loro gamma di tecniche. • Sa selezionare e creare compiti e materiali didattici adeguati e materiali per qualsiasi livello, per farli usare ai colleghi. |
| Valutazione | <ul style="list-style-type: none"> • Sa somministrare e correggere test finali tratti dal libro di testo. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa somministrare e correggere test di progresso (per es. a fine corso, a fine anno) quando gli vengono forniti i materiali adatti. • Sa realizzare test orali quando gli vengono forniti i materiali adatti. • Sa preparare e guidare attività appropriate di revisione. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa somministrare regolari test di progresso che comprendano anche una parte orale. • Sa identificare le aree su cui gli apprendenti devono lavorare, a partire dai risultati dei test e dei compiti di verifica. • Sa dare chiari feedback sui punti di forza e di debolezza identificati, e sa indicare le priorità per il lavoro individuale. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa selezionare e somministrare regolari compiti di verifica per valutare i progressi degli apprendenti nella lingua e nelle varie abilità. • Sa usare un codice condiviso di valutazione per identificare i diversi tipi di errore nei compiti scritti, in modo da migliorare la consapevolezza linguistica degli apprendenti. • Sa preparare i test di piazzamento e sa coordinarne la realizzazione. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa progettare materiali e compiti per la verifica dei progressi nell'orale e nello scritto. • Sa usare registrazioni video delle interazioni degli apprendenti per aiutarli a riconoscere i propri punti di forza e di debolezza. • Sa applicare in maniera affidabile i criteri del QCER per valutare le competenze orali e scritte degli apprendenti. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa progettare compiti di verifica per tutte le abilità linguistiche e sulle conoscenze metalinguistiche a tutti i livelli. • Sa applicare in maniera affidabile i criteri del QCER per valutare le competenze orali e scritte degli apprendenti a tutti i livelli e sa aiutare i colleghi meno esperti nel farlo. • Sa creare dei test formali validi per determinare se gli apprendenti hanno raggiunto un dato livello del QCER. • Sa tenere delle sessioni di standardizzazione per valutatori secondo i livelli del QCER. |
| Progettazione didattica | <ul style="list-style-type: none"> • Sa collegare una serie di attività in un piano didattico, quando gli vengono dati i materiali per farlo. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa trovare attività per integrare quelle nel libro di testo. • Sa assicurare la coerenza fra le lezioni tenendo conto degli esiti di lezioni precedenti quanto pianifica quelle successive. • Sa adattare i piani delle lezioni tenendo conto dei successi e delle difficoltà di apprendimento. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa usare un sillabo e materiali specifici per preparare i piani delle lezioni in modo da rispondere ai bisogni del gruppo. • Sa programmare le fasi e i tempi delle lezioni, secondo i diversi obiettivi. • Sa confrontare i diversi bisogni degli apprendenti e sa fare riferimento a questi nel progettare gli obiettivi primari e supplementari delle lezioni. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa progettare un corso o parte di un corso tenendo conto del sillabo, dei bisogni di apprendenti diversi e dei materiali disponibili. • Sa progettare compiti per sfruttare il potenziale linguistico e comunicativo dei materiali. • Sa progettare compiti per far fronte ai bisogni individuali e agli obiettivi del corso. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa elaborare una dettagliata analisi dei bisogni e sa usarla per sviluppare un piano equilibrato e dettagliato del corso che comprende il reimpiego e la revisione. • Sa progettare compiti diversi basati sullo stesso materiale ma da usare con apprendenti con livelli di competenza diversi. • Sa usare l'analisi delle difficoltà degli apprendenti per decidere i punti da sviluppare nelle lezioni seguenti. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa progettare corsi specialistici per contesti diversi che integrano il contenuto linguistico e comunicativo secondo il settore di specialità. • Sa guidare i colleghi per valutare e tener conto di diversi bisogni individuali nella progettazione dei corsi e nella preparazione delle lezioni. • Sa assumere la responsabilità della revisione del curriculum e del sillabo di corsi diversi. |
| Interazione didattica e gestione della classe | <ul style="list-style-type: none"> • se dare istruzioni chiare e sa organizzare un'attività, purché sotto una guida. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa gestire l'interazione fra il docente e la classe. • Sa alternare i momenti in cui insegna all'intera classe e quelli in cui gli apprendenti lavorano in coppie o in gruppi, dando chiare istruzioni. • Sa coinvolgere gli apprendenti nel lavoro in coppie o in gruppo basandosi sulle attività di un manuale. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa organizzare e gestire in maniera efficace il lavoro a coppie e di gruppo e sa rimettere insieme la classe dopo queste attività. • Sa monitorare le attività individuali e di gruppo. • Sa fornire un chiaro feedback. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa organizzare una sequenza equilibrata e varia di attività di classe, di gruppo e a coppie, in modo da raggiungere gli obiettivi della lezione. • Sa organizzare l'apprendimento basato su compiti. • Sa monitorare efficacemente le performance degli apprendenti. • Sa fornire / elicitare un chiaro feedback. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa organizzare l'apprendimento basato su compiti, in cui i gruppi svolgono contemporaneamente attività diverse. • Sa monitorare le performance individuali e di gruppo in maniera accurata e approfondita. • Sa fornire / elicitare un feedback individuale in vari modi. • Sa usare il monitoraggio e il feedback per progettare le attività successive. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa organizzare, monitorare e fornire sostegno ai singoli e ai gruppi con competenze diverse nella stessa classe, lavorando su compiti diversi. • Sa usare un'ampia gamma di tecniche per fornire / elicitare feedback. |

COMPETENZE GENERALI

| | Development Phase 1 | | Development Phase 2 | | Development Phase 3 | |
|-----------------------------------|--|---|---|---|---|--|
| | 1.1 | 1.2 | 2.1 | 2.2 | 3.1 | 3.2 |
| Competenza interculturale | <ul style="list-style-type: none"> • Capisce che il rapporto fra lingua e cultura è un fattore importante nell'insegnamento e nell'apprendimento della lingua. | <ul style="list-style-type: none"> • Sta imparando l'importanza delle questioni culturali nell'insegnamento. • Sa avvicinare gli apprendenti alle differenze più importanti nei comportamenti culturali e nelle tradizioni. • Sa creare un'atmosfera di tolleranza e comprensione reciproca nelle classi socialmente e culturalmente eterogenea. | <ul style="list-style-type: none"> • Comprende e sa tener conto delle principali opinioni stereotipate. • Sa usare la propria consapevolezza per ampliare la conoscenza degli studenti su comportamenti culturali rilevanti (per es. la cortesia, il linguaggio del corpo ecc.). • Sa riconoscere l'importanza di evitare problemi interculturali nella classe e di promuovere l'inclusione e il rispetto reciproco. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa aiutare gli apprendenti ad analizzare le opinioni stereotipate e i pregiudizi. • Sa integrare nella lezione punti chiave di differenza nel comportamento interculturale (per es. la cortesia, il linguaggio del corpo ecc.). • Sa scegliere i materiali più adatti all'orizzonte culturale degli apprendenti, pur cercando di espanderlo con attività adeguate al gruppo classe. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa usare in internet motori di ricerca, progetti e presentazioni per espandere la comprensione propria e quella degli apprendenti e per apprezzare le questioni interculturali. • Sa sviluppare la capacità degli apprendenti di analizzare e discutere somiglianze e differenze sociali e culturali. • Sa anticipare e gestire efficacemente le aree culturalmente sensibili. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa usare nel momento opportuno le proprie ampie conoscenze sulle questioni interculturali per aiutare i colleghi meno esperti. • Sa sviluppare la capacità dei colleghi nell'affrontare questioni culturali, suggerendo le tecniche più adatte per ridurre il disaccordo e gli incidenti quando si verificano. • Sa creare attività, compiti e materiali per sé e per i colleghi e sa cercare feedback sulla loro efficacia. |
| Consapevolezza linguistica | <ul style="list-style-type: none"> • Sa usare dizionari, grammatiche ecc. come riferimento. • Sa rispondere a semplici domande sulla lingua che vengono frequentemente poste dagli studenti del livello a cui sta insegnando. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa offrire modelli adeguati di forme e usi linguistici adatti agli apprendenti nei livelli di competenza A1-B1. • Sa rispondere alle domande su questioni linguistiche in maniera non necessariamente completa ma comunque adeguata ai i livelli di competenza A1-B1. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa offrire modelli adeguati di forme e usi linguistici adatti agli apprendenti, tranne a quelli di livello avanzato (C1-C2). • Sa dare risposte alle domande sulla lingua in maniera appropriata agli apprendenti, tranne a quelli di livello avanzato (C1-C2). | <ul style="list-style-type: none"> • Sa offrire modelli adeguati di forme e usi linguistici adatti agli apprendenti, tranne a quelli di livello C2, in quasi tutte le occasioni. • Sa riconoscere e capire i problemi linguistici degli apprendenti. • Sa dare risposte a domande sulla lingua obiettivo in maniera appropriata agli apprendenti, tranne a quelli di livello C2. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa selezionare e offrire modelli adeguati di forme e usi linguistici in quasi tutte le occasioni e a tutti i livelli. • Sa dare risposte a quasi tutte le domande sulla lingua in maniera completa e accurata, fornendo chiare spiegazioni. • Sa usare una serie di tecniche per guidare gli apprendenti a tirar fuori delle risposte dalle proprie domande sulla lingua, correggendo i loro errori. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa dare sempre risposte complete e accurate alle domande degli studenti su diversi aspetti della lingua e dell'uso. • Sa spiegare le sottili differenze di forma, significato e uso ai livelli C1-C2. |
| Competenze informatiche | <ul style="list-style-type: none"> • Sa scrivere un documento di lavoro usando un software di trattamento dei testi, seguendo convenzioni standard. • Sa cercare in rete potenziali materiali didattici. • Sa scaricare risorse dai siti. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa creare lezioni con materiali scaricabili da internet: testi, immagini, grafici, ecc. • Sa organizzare i materiali in cartelle ordinate secondo un criterio logico. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa usare i software per gestire immagini, DVD e file audio. • Sa usare qualsiasi software standard (Windows o Mac), compresi i software media player. • Sa consigliare a studenti e colleghi adeguati materiali online. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa organizzare e controllare il lavoro degli apprendenti online. • Sa usare i software per gestire immagini, video e audio. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa insegnare agli studenti come selezionare e usare esercizi online adatti ai loro bisogni individuali. • Sa editare e adattare file audio e video. • Sa mostrare ai colleghi come usare nuovi software e hardware. • Sa coordinare i project work con media digitali (usando per esempio una telecamera, internet, i social networks ecc.) • Sa risolvere la maggior parte dei problemi con le attrezzature digitali della classe. | <ul style="list-style-type: none"> • Sa insegnare agli studenti come usare qualsiasi attrezzatura tecnica disponibile in classe (LIM, cellulari, tablet ecc.) , in maniera utile per l'apprendimento linguistico. • Sa mostrare ai colleghi come sfruttare il potenziale didattico delle attrezzature tecniche disponibili e delle risorse in rete. • Sa progettare moduli di apprendimento blended usando piattaforme tipo Moodle. |

Sviluppare l'autonomia di apprendimento linguistico

Pochi sono coloro che riescono ad imparare una lingua da sé, soprattutto se si tratta di una lingua straniera, perché riuscire a controllare il proprio apprendimento è un processo lungo e complesso che deve essere sostenuto da una motivazione costante e input adeguati. Eppure, possedere un certo livello di autonomia è necessario per il successo nell'apprendimento, sia che si tratti di ciò che si desidera (o serve) imparare per usare una lingua *hic et nunc*, sia che si tratti di una prospettiva più ampia, quella di un apprendimento che si estende per tutto l'arco della vita. Ma cosa significa autonomia di apprendimento linguistico? Perché è importante promuoverla? Quali azioni e strumenti didattici potrebbero essere utili per svilupparla? Cercheremo in questo spazio a disposizione di rispondere a queste domande, fornendo anche alcuni riferimenti bibliografici (quelli contrassegnati con * sono reperibili gratuitamente in rete).

Autonomia di apprendimento: che cosa implica?

È necessario prima di tutto chiarire che cosa si intende per autonomia di apprendimento. Si tratta di un concetto che interseca diverse aree, dalla politica alla filosofia, dalla psicologia all'educazione. Richiamando le principali definizioni attinenti al contesto educativo, si potrà dire che l'autonomia implica la capacità di saper fare scelte appropriate rispetto ai propri obiettivi di apprendimento e sapere attivare in modo consapevole strategie vincenti. In campo linguistico, l'interesse per l'autonomia nasce in seno al Consiglio d'Europa, con l'avvio del Progetto Lingue Moderne negli anni Settanta. In quel momento, l'attenzione era principalmente focalizzata sull'apprendimento agli adulti e sulla necessità di fornire loro opportunità di *lifelong learning*. Negli anni seguenti, con il proliferare di centri linguistici di autoapprendimento, si diffuse l'errata convinzione che l'autonomia potesse automaticamente svilupparsi grazie allo studio in autoapprendimento. Si è però compreso presto che per diventare capaci di controllare e regolare il proprio processo cognitivo bisogna prima ragionare su che cosa si sta imparando, come lo si impara, quali orientamenti si hanno verso la lingua e la cultura cui ci si sta avvicinando, quale valore si associa agli obiettivi di apprendimento, ecc. Dunque, l'autonomia è un processo che implica sia fattori cognitivi che psicologici e per essere promossa ha bisogno di attenzione specifica e costante. Il ruolo dell'insegnante è fondamentale in questo processo di

sviluppo, come si vedrà di seguito (per approfondimenti e per una bibliografia dettagliata si veda M. Menegale, *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia?* Trento: Erickson, 2015*).

Autonomia e educazione linguistica

Come ribadito nel QCER (*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, 2001* e suoi aggiornamenti pubblicati nel *Companion Volume* del 2020*), un curriculum di educazione linguistica dovrebbe mirare tanto al far apprendere le lingue presenti e insegnate a scuola a partire dagli obiettivi di competenza linguistica anche in rapporto alle diverse discipline (obiettivi cognitivi) quanto al far *apprendere ad imparare* o 'imparare ad imparare' (obiettivi metacognitivi), in modo significativo ed efficace. Molti studi hanno dimostrato che gli studenti che ottengono risultati migliori nell'apprendimento linguistico sono quelli che sanno autoregolarsi, che accettano di essere maggiormente responsabili e attivi nel processo di apprendimento, in altre parole, che sono più autonomi. Parlando di lingua straniera, non dimentichiamo che la maggior parte dell'apprendimento avviene fuori dal contesto scolastico, senza l'aiuto dell'insegnante. Detto questo, è pur vero che compito dell'insegnante rimane comunque quello di aiutare lo studente a riflettere sulle opportunità di uso della lingua e su come saperle sfruttare, a sperimentare metodologie diverse, a riconoscere i propri bisogni linguistici e fissare i propri scopi. È molto importante che l'insegnante renda questo processo di sviluppo dell'autonomia quanto più visibile ed esplicito possibile: spesso avviene infatti che le azioni messe in atto dai docenti in questo senso non vengano colte dagli studenti e quindi non abbiano gli effetti desiderati. Lo studente deve invece essere consapevole del ruolo attivo che gli si vuole dare, di come si sta cercando via via di renderlo più capace nell'attuare determinate strategie o di essere più efficace nel suo apprendimento e per fare questo è necessario dedicare del tempo in classe a momenti di riflessione sul perché viene svolta un'attività, che cosa sta imparando, a che cosa gli servirà, come è possibile svolgerla al meglio, che ruolo ha l'interazione con l'insegnante e con i compagni di classe, o come influisce il proprio impegno sul risultato (per una riflessione sul ruolo del docente di lingue anche come promotore di autonomia di apprendimento, si suggerisce la lettura di M. Mezzadri, *I nuovi ferri del mestiere*, Torino: Bonacci, 2015).

Autonomia e plurilinguismo

Lo sviluppo dell'autonomia di apprendimento rappresenta una priorità nel curriculum di educazione linguistica, ora più che mai. Basti pensare a come è cambiata negli ultimi anni l'attenzione alle lingue straniere (oltre all'inglese, affiancato tradizionalmente dalla presenza di francese, spagnolo e tedesco, sempre di più le scuole stanno aprendo a lingue meno "vicine", come il russo o il cinese), alle lingue seconde, minoritarie, etniche. Rilevanti sono inoltre le riflessioni sulle varietà (ad es. lingua franca, lingua dello studio, ecc.): quale lingua insegnare? La necessità di promuovere il plurilinguismo e sostenere lo sviluppo di competenze linguistiche al passo con le necessità comunicative dell'era della globalizzazione ha portato verso nuovi approcci di educazione linguistica, come l'insegnamento veicolare di una disciplina in lingua straniera (CLIL) o l'apprendimento simultaneo di più lingue appartenenti alla stessa famiglia (Intercomprensione) o l'integrazione delle diverse lingue appartenenti al repertorio linguistico degli studenti (Translanguaging) per favorire inclusione e autorealizzazione attraverso (anche) le lingue. In tutti questi approcci, l'attenzione allo sviluppo dell'autonomia di apprendimento è molto forte, attraverso ad esempio la promozione di strategie che aiutino a monitorare il processo di acquisizione e la riorganizzazione del sapere. Parlare di plurilinguismo e di sviluppo delle competenze linguistiche porta necessariamente a parlare di multimedialità e, in particolare, di tecnologie. Il ruolo giocato da queste ultime nel contesto didattico ha portato il Consiglio d'Europa ad aggiornare nel 2020 il QCER inserendo nuovi descrittori che riguardano la capacità di interagire on line e di uso delle telecomunicazioni. Di recente poi, a causa dell'emergenza sanitaria dovuta alla diffusione del COVID-19, il sistema educativo ha subito una rivoluzione su vari livelli, rendendo evidente la necessità di preparare gli studenti ad affrontare strategicamente e con la giusta consapevolezza affettiva e metodologica situazioni di studio alternative.

L'ultima sfida dell'autonomia: la didattica a distanza

Rimodulare l'insegnamento, gli approcci, i contenuti, i materiali, i tempi, per adattarli ad una didattica a distanza che potesse soddisfare aspettative e necessità di studenti di varie età, aree geografiche e background socio-culturale è stata in questi ultimi mesi di emergenza sanitaria (oltre che sociale, economica ed educativa) una grandissima sfida non solo in Italia e in Europa, ma in tutto il mondo. A tutti gli attori implicati, dai dirigenti scolastici ai docenti, dagli studenti alle famiglie, è stato chiesto di partecipare attivamente affinché fosse possibile attuare una didattica "alternativa" che risultasse il quanto più efficace possibile. L'importanza della capacità di essere autonomi si è resa evidente sopra ogni cosa. Si è compreso, ad esempio, quanto siano necessarie le

strategie di apprendimento e quanto sia utile fornire agli studenti delle tattiche e degli strumenti da utilizzare in modo personale, in base ai propri stili di apprendimento. Per quanto riguarda l'educazione linguistica in particolare, quindi sia la lingua madre, che la lingua seconda che la/e lingua/e straniera/e oggetto di studio, si è avvalorata l'esigenza di supportare continuamente gli studenti con input diversificati (per natura, modalità e livello) e feedback appropriato così da mantenere alta la loro motivazione, il loro senso di responsabilità e di autoefficacia. Auspichiamo che tutti questi aspetti possano aprire nuove opportunità di riflessione e cambiamento sia nella didattica delle lingue seconde che delle lingue straniere, e che l'insegnamento esplicito delle strategie diventi parte integrante del percorso educativo, anziché essere limitato a brevi attività sporadiche che difficilmente permettono la corretta automatizzazione di processi cognitivi e metacognitivi profondi.



La didattica a distanza, inoltre, costringendo ad un uso estensivo e, per certi versi, esplorativo delle tecnologie a disposizione, ha sicuramente arricchito le opportunità e risorse di apprendimento (e di insegnamento) a disposizione, aprendo una finestra su un mondo parallelo. È facile pensare che nulla sarà più come prima e che le conoscenze e competenze tecnologiche apprese negli ultimi mesi, nonché le intuizioni maturate rispetto ad approcci didattici meno tradizionali, ad una didattica più attenta ai bisogni individuali e più varia negli input proposti, saranno in qualche modo riversate nella didattica d'aula, una volta ritornati alla normalità. Da dove iniziare allora?

Alcuni suggerimenti pratici

Accenneremo ora ad alcune strategie didattiche o strumenti che possono rivelarsi utili al fine di promuovere negli studenti una maggiore sicurezza di sé e delle proprie capacità di apprendimento linguistico, così da poter sviluppare la loro autonomia.

1) Per accrescere la consapevolezza di sé, quindi anche la motivazione e il senso di autoefficacia, si possono aiutare gli studenti a riflettere sulle proprie esperienze e orientamenti verso le lingue, attraverso la

ricostruzione della (auto)biografia linguistica (per comprendere le potenzialità dello strumento in classi multilingue si veda l'articolo di E. Cognini, *Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività*, Napoli: University Press, 2014*), a riconoscere i propri stili cognitivi (si veda ad esempio il questionario proposto da L. Mariani al link www.learningpaths.org), e le strategie di apprendimento preferite (il questionario più famoso è lo *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* di R. Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Rowley, MA: Newbury House, 1990*). Questi strumenti possono rappresentare un punto di partenza per iniziare a riflettere con gli studenti su tattiche e processi utili a memorizzare meglio il lessico, applicare correttamente determinate regole, pianificare in modo più efficiente lo studio, risolvere un compito con successo, ecc. Integrare nella didattica quotidiana l'insegnamento esplicito delle strategie, infatti, indica una volontà di condividere insieme agli studenti la responsabilità dell'apprendimento, permettendo loro di guadagnare una maggiore indipendenza. Alla fine dell'anno scolastico si potrebbero riprendere in mano i questionari compilati mesi prima per vedere se ci sono stati cambiamenti o progressi.

2) Per aiutare gli studenti ad imparare ad imparare, quindi ad accrescere la loro consapevolezza sull'apprendimento linguistico, si possono condividere gli obiettivi di una lezione e, successivamente, si può chiedere loro di individuare obiettivi di apprendimento personali, purché siano specifici, realistici e quindi raggiungibili in base all'età e al livello cognitivo. Periodicamente, si andrà a vedere con gli studenti se sono riusciti a rispettare i propositi che si erano prefissati. Si possono anche discutere alcune norme che regolino le ore di lingua e le responsabilità degli studenti. Altrettanto importante è ragionare sulle attività che vengono svolte in classe, riflettendo sulla loro struttura e individuando i passaggi necessari per eseguirle correttamente, così da identificare un 'modello' che potrà poi essere riutilizzato o trasferito ad altre attività, o modificato in base alle esigenze. Una riflessione critica può essere compiuta anche sui libri di testo o sugli altri materiali utilizzati: se lo studente comprende il valore delle risorse a sua disposizione allora potrà iniziare anche ad averne un controllo maggiore e più responsabile. Saper apprendere significa anche imparare a monitorare i processi cognitivi. Oltre alle ormai ampiamente diffuse tecniche di autovalutazione (griglie, checklist, e quant'altro), l'utilizzo di strumenti riflessivi come il diario di bordo dove annotare ad esempio nuovi vocaboli, input extrascolastici o riflessioni sul processo cognitivo, si è dimostrato molto utile nel favorire la riflessione metacognitiva e il miglioramento delle competenze linguistiche in studenti di ogni età (per approfondimenti

si veda M. Menegale, *Logbook o Diario di bordo: uno strumento per l'apprendimento dentro e fuori la classe di lingua*, EL.LE, 7, 2018*).

3) Per migliorare la competenza linguistica degli studenti e contemporaneamente aumentare la loro autonomia è auspicabile promuovere un uso estensivo della lingua straniera in classe, perché un contesto ricco di input linguistico permette allo studente di accrescere le sue conoscenze linguistiche e abilità, permettendogli di sviluppare un atteggiamento positivo verso la lingua target e l'apprendimento stesso, potenziando anche il suo senso di autoefficacia. Il lavoro di gruppo e l'esercizio di scrittura permettono di usare in modo efficace la lingua straniera e di progredire nella capacità di notare elementi linguistici significativi e di farne tesoro. Inoltre, per permettere agli studenti di sfruttare le conoscenze linguistiche apprese in classe anche al di fuori della classe e viceversa, è necessario proporre attività che facilitino il trasferimento delle conoscenze: ad esempio, si può proporre loro di scegliere un destinatario (una scuola, un museo, una qualsiasi compagnia internazionale) con cui avviare un breve scambio di messaggi attraverso la loro pagina web. Questa attività motiva ad un uso funzionale della lingua straniera e nello stesso tempo rappresenta un'occasione per allenare, oltre alla competenza linguistica e pragmatica, anche quella tecnologica e quella sociale. Esistono poi altri modi per praticare la lingua straniera ricorrendo a percorsi didattici più articolati, magari con l'aiuto delle tecnologie (si veda L. Favaro e M. Menegale, *La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico*, EL.LE, 3, 2014*) o degli input linguistici che può offrire l'ambiente esterno ('linguistic landscape') (si veda il contributo di M. Bagna et al., *Linguistic Landscape in the City*, Multilingual Matters, 2010).

Considerazioni conclusive

Per concludere, vorremmo qui sfatare alcuni miti riguardo all'autonomia di apprendimento linguistico: si può promuovere con studenti di ogni età, anche con gli alunni più piccoli; si può promuovere a tutti i livelli di competenza linguistica, anche i più bassi; si può promuovere anche quando si tratta di apprendere lingue "lontane", con alfabeti diversi. Ciò detto, lo sviluppo dell'autonomia di apprendimento non può prescindere dall'autonomia dell'insegnante, ossia quella volontà e capacità didattica di promuovere processi cognitivi significativi e saperli integrare strategicamente nel curriculum, anche a fronte di alcuni "limiti" di un sistema scolastico ancora per molti versi legato ad una didattica frontale ma sempre più aperto all'innovazione metodologica.

Marcella Menegale
Università Ca' Foscari di Venezia

L'università tra incertezze e sfide

Un dibattito in sordina

Le discussioni e le prese di posizione relative alle conseguenze della pandemia sulle università sono state accompagnate da un'eco assai flebile se confrontata con quella che ha caratterizzato le polemiche e le controversie riguardanti il discorso pubblico sul nostro sistema scolastico. Si tratta di un fenomeno che non sorprende data la maggiore incidenza della chiusura degli edifici scolastici e del blocco delle lezioni in presenza sulla ripresa delle attività economiche. Così, mentre sulle scelte relative alla scuola si è svolto un acceso e seguito dibattito che ha spaziato dalle questioni organizzative e sanitarie a quelle educative e didattiche, con prese di posizione – in seguito agli interventi ministeriali – da parte di forze politiche che si sono spinte fino a mettere in discussione la posizione della ministra e la tenuta del governo, il confronto sull'università è passato decisamente in sordina. Eppure, lontano dai riflettori, di università si è parlato e si è discusso non poco.

Come noto, nelle università le attività didattiche in presenza sono state sospese dal mese di marzo. Questo ha costretto migliaia di docenti a ripensare la propria didattica, a familiarizzare con piattaforme che di solito prima venivano per nulla o scarsamente impiegate, a prendere nuove decisioni sulla gestione di contenuti e sulla conduzione di lezioni. Si è trattato di uno sforzo notevole che è stato accompagnato da una generosa dote di improvvisazione e si è tradotto in una serie di azioni estremamente eterogenee e difficilmente sintetizzabili. Passando da un estremo all'altro, troviamo da un lato docenti che hanno scelto di condurre in sincrono a distanza tutte o quasi le proprie lezioni seguendo lo stesso calendario che avrebbero avuto in presenza, dall'altro docenti che hanno preferito limitarsi a caricare on line del materiale. Tra queste due situazioni limite è possibile ovviamente rilevare quelle intermedie, rappresentate da docenti che hanno alternato incontri in sincrono con stimoli asincroni, caricando video e documenti, segnalando link o assegnando compiti da svolgere, in modo da fornire elementi in base ai quali condurre le successive lezioni sincrone. Altra questione sulla quale sin da subito si è concentrata l'attenzione è stata quella relativa agli appelli: le università si sono trovate di fronte al problema di dover assicurare affidabilità all'accertamento della preparazione di studentesse e studenti sia nei colloqui orali sia nelle prove scritte e, anche in questo caso, si è proceduto in maniera estremamente eterogenea, andando da misure securitarie (sulle quali torneremo dopo) a scelte di altro genere.

È sicuramente prematuro trarre un bilancio dell'efficacia delle scelte effettuate. Per farlo, occorrerebbe partire dal punto di vista di studentesse e studenti, ma non risulta

che su questo siano state avviate indagini rappresentative a livello nazionale in questo senso. Sebbene alcune università e alcuni dipartimenti abbiano autonomamente avviato, sin dalla primavera, azioni di rilevazione delle opinioni di studentesse e studenti sui punti di forza e di debolezza della didattica sin lì svolta, a livello sistemico né il ministero né l'Anvur si sono attivati in questo senso. In ogni caso, dopo tre mesi di distanziamento, è a giugno che il primo segnale di malessere lanciato dal mondo accademico ottiene una certa attenzione mediatica. Si tratta dell'Appello scritto al ministro Manfredi da un gruppo di docenti universitari che denuncia che, dopo la riapertura degli spostamenti interregionali e la ripresa di alcune attività e "mentre si discute della riapertura parziale degli stadi a fine giugno per le partite di calcio", le università "si stanno attrezzando per svolgere anche nel prossimo anno accademico l'insegnamento in presenza per pochi eletti e a distanza per gran parte dei loro studenti, per evitare che la presenza in aula incrementi la diffusione del contagio". In estate, il ministro pubblica le linee guida per la ripresa delle lezioni, che prevedono aule a numero chiuso (con capienza ridotta alla metà dei posti disponibili), mascherine obbligatorie sempre e prenotazione del posto alle lezioni in presenza attraverso un'apposita applicazione. Una volta esauriti i posti a disposizione, a chi non potrà accedere in aula dovrà essere garantita la possibilità di seguire da casa.

Sfide e incertezze

Le lezioni in presenza saranno dunque riprese e trasmesse in diretta. Questa modalità nel discorso mainstream è stata battezzata "blended", sebbene la didattica blended preveda una dialettica tra presenza e distanza assai più complessa e ragionata. Per affrontare il tema delle incertezze e delle sfide che le università dovranno affrontare è bene partire proprio dall'attenzione riposta nei confronti della didattica, e per farlo è utile riprendere l'appello di giugno. Esso contiene un deciso attacco alla didattica a distanza che merita di essere riportato per esteso, dato che rappresenta uno dei punti nodali del discorso pubblico sulla didattica al quale abbiamo assistito in questi mesi:

«L'idea che la presenza fisica degli studenti nelle Università sia tranquillamente sostituibile con i corsi telematici, con la DaD, è sbagliata. Perché - paradossalmente -, al di là del manto tecnologico, è un'idea molto arretrata. Riflette una visione della didattica universitaria vecchia di oltre sessant'anni, ci riporta a un modello di apprendimento incentrato sul "trasferimento di conoscenze" per mezzo di lezioni cattedratiche, con scarso dialogo (per questo definite burocraticamente "frontali"), a cui si accompagna lo studio solitario, spesso

consistente in una memorizzazione dei cosiddetti manuali, assunti dogmaticamente come fonte del sapere. A questo tipo di didattica fanno da naturale completamento esami incentrati sulla verifica della memorizzazione delle nozioni».

Ma a quale idea di didattica, e a quale idea di presenza, fa riferimento questo passaggio? In primo luogo, l'Appello sostiene che vi sia la volontà di sostituire tranquillamente la presenza con la distanza, mentre è chiaro che se si ricorre alla distanza non lo si fa "tranquillamente", ma unicamente perché la pandemia impone alcune precauzioni. In secondo luogo, quell'eterogenea esperienza viene ridotta a un unico fenomeno e definita, con molta disinvoltura, "la Didattica a Distanza" (DaD), quando, come visto, si è perlopiù trattato di didattica a distanza sì ma improvvisata (e probabilmente l'acronimo DaDI avrebbe il merito di metterne in evidenza la casualità). Infatti, una consapevole e non improvvisata DaD prevede una riflessione sui fini e sui mezzi che avrebbe scongiurato una parte dei problemi che l'Appello al Ministro addossa sbrigativamente alla didattica digitale in sé. L'idea che un modello autoritario e meramente contenutistico di relazione educativa sia favorito o rafforzato dal ricorso al digitale è non solo inaccurata ma profondamente deresponsabilizzante. D'altro canto, ciascun docente è responsabile delle proprie scelte e – coi loro limiti – gli spazi e i tempi per sollecitare il dialogo e la partecipazione attiva sono offerti sia dalla presenza sia dalla distanza. Il problema, semmai, è che per agire e far agire questi spazi e questi tempi è necessario mettere autenticamente in discussione un modello autoritario di educazione. Ma per fare questo è fondamentale evitare di idealizzare la presenza e demonizzare la distanza, o viceversa. In questi mesi, d'altro canto, abbiamo assistito all'emergere di una scivolosa retorica della presenza incentrata sulla naturalizzazione di determinati formati educativi. Si è cioè provato a opporre alla distanza "la vera università" descrivendola come contesto che naturalmente accoglie e include chi apprende e chi insegna, arrivando a così a rimuovere dal discorso dinamiche molto pericolose – abiliste e classiste – che pure caratterizzavano l'università pre-Covid.

Con questa retorica corriamo il rischio di perdere una preziosa occasione. Infatti, le crisi gettano luce sull'assurdo che durante la "normalità" viene sommerso dall'abitudine. Non è un caso che in questi mesi abbiamo visto soluzioni valutative sufficientemente ridicole da alludere proprio all'irragionevolezza che le rendeva rese possibili: c'è chi pretende una webcam fissa sulle mani o sul volto di uno studente per controllare che non imbrogli, chi costringe studentesse e studenti a installare applicazioni in grado di rilevare, nel corso della verifica, minimi movimenti anomali, chi pretende video della stanza. Siamo ricchi di strumenti utili per una valutazione a distanza, ma non esistono mezzi in grado di colmare il vuoto di fiducia che non la distanza, ma una visione antieducativa della valutazione e dell'insegnamento, maturata in presenza, ha sin qui determinato.

In questi mesi con le colleghe e i colleghi docenti e la componente studentesca della Commissione Paritetica del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre abbiamo deciso di rivolgere

domande a studentesse e studenti per capire quali fossero i principali problemi e gli aspetti positivi da loro riscontrati in questa distanza forzata. Siamo ancora analizzando le risposte, ma nel frattempo, dagli scambi e dai confronti tra docenti, studentesse e studenti, sono emersi i problemi che hanno caratterizzato la vita universitaria nel corso del distanziamento e che sono stati giustamente richiamati nell'Appello: la mancanza di una vita di comunità, i problemi di accesso legati a disparità sociali ed economiche. Ci sono studentesse e studenti che lamentano una didattica poco coinvolgente e difficoltà di accesso ai contenuti. Tuttavia, non sono infrequenti testimonianze che affermano come le lezioni svolte on line siano caratterizzate da una maggiore interattività rispetto a quelle in presenza. Una parte del corpo studentesco, in questo confortata da testimonianze di docenti, evidenzia come durante le lezioni in sincrono sia più facile intervenire, avvalorando l'idea che i modelli autoritari in campo educativo possano essere riprodotti o sfidati in presenza come a distanza.

Se è concessa una considerazione più personale, mi sono reso conto che nel corso delle mie lezioni a distanza sono intervenute con domande molte più persone rispetto alle lezioni in presenza. Inoltre, alla richiesta di svolgere una lezione su un argomento a scelta quest'anno hanno aderito quaranta tra studentesse e studenti, mentre negli anni precedenti normalmente non erano più di una decina. E queste quaranta persone hanno registrato una lezione audio o video, l'hanno postata sulla piattaforma del corso, hanno animato le discussioni sui lavori svolti. Rappresentanti di studentesse e studenti hanno riferito che le lezioni a distanza maggiormente seguite sono state proprio quelle che hanno consentito una partecipazione attiva.

E, a proposito di partecipazione attiva, c'è quella di soggetti che prima non potevano prendere parte alle lezioni perché vivono altrove, perché lavorano, perché sono disabili. Ed erano soggetti esclusi da quella presenza. Da qui in avanti andranno inclusi, in presenza o a distanza.

La didattica a distanza si fa dunque autoritaria, individualistica o alienante solo se non la sappiamo pensare e non la sappiamo agire diversamente, esattamente come la didattica in presenza. Una presenza alla quale sarebbe insensato rinunciare volontariamente e che non può essere sostituita, ma semmai integrata con attività a distanza. Il punto è che rilanciare versioni ipersemplicate dei processi didattici produce banalizzazioni oppostive che poco aiutano ad affrontare i problemi. Così, la scelta di riprendere in video le lezioni in presenza per garantirne la diretta rischia seriamente di compromettere sia l'efficacia della presenza sia quella della distanza (come far agire e interagire contemporaneamente i due gruppi di studentesse e studenti?). Un pasticcio che avremmo potuto evitare attraverso una scelta più laica e ragionata come quella di fare tesoro di quanto realizzato in questi mesi per proporre, nell'immediato futuro, attività a distanza e in presenza interconnesse tra loro in maniera più funzionale.

Cristiano Corsini
Università Roma TRE

cos'è



FENICE è l'acronimo di Federazione Nazionale Insegnanti – Centro di iniziativa per l'Europa, una associazione professionale che ha come punto di riferimento le idee di Salvemini di laicità della scuola e di difesa e valorizzazione della scuola pubblica, con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di uno spazio educativo europeo comune. In questa prospettiva l'Associazione promuove ed elabora iniziative e progetti di formazione e di aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti, nonché ricerche e sperimentazioni innovative nel campo metodologico e didattico; ricerca e sperimenta modalità innovative per consentire la partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale di cittadini di tutte le età e/o appartenenti a fasce dello svantaggio sociale.

LE ATTIVITÀ SVOLTE

- realizzazione di **23** progetti nell'ambito dei programmi **Socrates**, **Leonardo** e **Gioventù**, **Lifelong Learning** ed **Erasmus+**;
- produzione, pubblicazione e diffusione di materiali didattici in diversi campi disciplinari nonché sugli aspetti psico-pedagogici, cognitivi e metodologici;
- formazione iniziale ed in servizio del personale della scuola (135 corsi di formazione in 30 anni);
- organizzazione di più di 30 seminari e convegni, alcuni dei quali contro il finanziamento della scuola privata e l'insegnamento della religione nella scuola di Stato;
- diffusione attraverso i siti www.fenice-eu.org, www.languagesbysongs.eu, una **newsletter** in tre lingue (**IT-EN-FR**) inviata ad oltre 10.000 istituzioni ed esperti di tutti i paesi europei e la pagina Fb www.facebook.com/federazioneinsegnanti.fenice.

I principali **PROGETTI EUROPEI** attuati sono:

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| ERASMUS+ | Partenariati strategici KA2 | "LMOOCs for university students on the move" (MOOC2move) (Convenzione n°2018-1-FR01-KA203-048165) |
| | | "MOOC per studenti universitari in Mobilità Europea" (MOVE-ME) (Convenzione n°2015-1-IT02-KA203-015330) |
| LIFELONG LEARNING PROGRAMME | Comenius Multilateral | "Broad Sweeps of Imagination: a new method to teach a foreign language" (Convenzione n° 134405-2007-TR-COMENIUS-CMP) |
| | KA2 Languages | "Creativity in language Learning" (CreaLLe) Convenzione n° 518909-LLP-1-2011-1-UK-KA2-KA2AM "Be My Guest: Russian for European Hospitality" Convenzione n°135699-LLP-1-2007-1-BG-KA2-KA2MP "Learning Arabic language for approaching Arab countries" Convenzione n° 143422-LLP-1-2008-1-ES-KA2-KA2MP |
| | Grundtvig Partenariati di apprendimento | "Find A Delightful Opportunity to learn Portuguese through Internet and songs" (FADO) Accordo: n° 2011-1-IT2-GRU06-24012-1 "French and Spanish language competence through songs" (FRESCO) Accordo: n° 2010-1-IT2-GRU06-14018-1 Star Project 2012 "Languages & Integration through Singing" (LIS) Accordo: n° 2008-1-IT2-GRU06-00532-1 "Competences in e-Learning and Certification In Tourism" (CELCIT) (Accordo 06-ITA01-S2G01-00283-1) - E-Quality Label 2009 |
| SOCRATES, LEONARDO e GIOVENTÙ | Azioni Congiunte | "Una ricerca di nuove idee per prevenire la dispersione scolastica" "INNOschool" (Convenzione: 119487-JA-1-2004-1-DE-JOINT CALL-ACYP); |
| SOCRATES | Attività di disseminazione | "Integrated Intercultural Language Learning" (IILL) (Convenzione n° 2006-4675/001/001) |
| | Lingua 2 | "Le français par les techniques théâtrales" (Convenzione n°89874-CP-1-2001-1-IT-LINGUA-L2) |
| | Lingua 1 | "Join Your Grandchildren in Foreign Language Learning" (Convenzione n° 89735-CP-1-2001-1-BG-LINGUA-L1) |
| | Grundtvig 2 | "Training of Educators of Adults in an intercultural Module" (TEAM) (Accordo 05-ITA01-S2G01-00319-1) |
| LEONARDO | Progetti Pilota | "e-GoV – e-Government Village" (Convenzione n° I/04/B/F/PP-154121) "Nuova Versione di Organizzazione di Linee di Apprendimento" (NUVOLA) (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120439) "Un Portale per la New Economy" (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120423); "TES – Telework Education System", (Convenzione n° I-00-B-F-PP-120788) |