

## Conferenza internazionale MOOC, apprendimento delle lingue e mobilità

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+, visto il successo della conferenza da essa organizzata nel 2017, all'Università di Napoli "L'Orientale", ha programmato un'altra edizione della Conferenza Internazionale sullo stesso tema "MOOC, apprendimento delle lingue e mobilità".

La Conferenza, inizialmente prevista a Napoli, nel Palazzo delle Arti PAN, e poi, a causa della pandemia, rinviata e successivamente trasformata in una conferenza online, si terrà il **9 e 10 aprile 2021**.

Essa mira a riunire professionisti dell'istruzione superiore, CALL (Computer assisted language learning) e linguisti applicati e tecnologi del linguaggio di tutto il mondo per discutere questioni relative a tre aree di ricerca di attualità:

- MOOC e OER come modelli stimolanti nei settori correlati dell'istruzione formale, dell'apprendimento permanente e della formazione non formale, del suo utilizzo nell'apprendimento delle lingue e del suo impatto a livello mondiale;
- innovazione nell'insegnamento delle lingue e nella metodologia di apprendimento in una società sempre più multilingue;
- apprendimento autodiretto e supporto che i MOOC e altri strumenti e risorse (ad esempio video da YouTube) possono fornire per incoraggiarlo.

Abbiamo invitato ricercatori a presentare abstract in inglese, francese, spagnolo o italiano. Ben 81 ricercatori di 23 paesi di cui 14 europei (Austria, Cipro, Francia, Grecia, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Polonia, Romania, Spagna, Svizzera, United Kingdom) e 9 extraeuropei (Algeria, Brasile, Cina, Iran, Kazakistan, Marocco, Taiwan, Trinidad e Tobago, Tunisia). hanno inviato entro la scadenza del termine di presentazione le loro proposte.

Per la selezione degli abstract è stato istituito un Comitato Scientifico di tredici membri (i loro profili sono visibili su [conference.mooc2move.eu/team.php](http://conference.mooc2move.eu/team.php)). A seguito della revisione paritaria da parte di esperti, anonimi e indipendenti, svolta dal Comitato Scientifico sono stati selezionati 42 lavori. Le presentazioni, ciascuna della durata di 20 minuti, saranno effettuate in sessioni parallele. Alcuni lavori discutono questioni teoriche di grande rilevanza, mentre altri hanno l'obiettivo di analizzare diverse esperienze ed esperimenti in questo campo in continua espansione. Questa area di ricerca ha un impatto su una parte significativa delle attività di insegnamento delle lingue nell'istruzione superiore. Riguarda sia gli studenti che si preparano per la loro futura vita lavorativa, sia gli studenti più maturi che si impegnano nell'apprendimento permanente e fanno affidamento sugli istituti di istruzione superiore per stare al passo con il rapido ritmo dei cambiamenti nei loro lavori e occupazioni.

Le presentazioni saranno precedute dalle relazioni in plenaria degli autori di due MOOC linguistici realizzati nell'ambito del progetto MOOC2move e finalizzati all'apprendimento del francese e dello spagnolo accademico e dalla relazione del keynote speaker prof. Alessandra Giglio dell'Università del Dalarna (Svezia). Per conoscere la lista dei lavori che saranno presentati oralmente ed i nomi dei relatori come pure per registrarsi e per gli aggiornamenti sul programma vi invitiamo a visitare il sito quadrilingue della conferenza [conference.mooc2move.eu](http://conference.mooc2move.eu). Per porre domande, o essere aggiunti alla mailing list, scrivere una mail a [conference@mooc2move.eu](mailto:conference@mooc2move.eu).

**Giampiero de Cristofaro**

Presidente del Comitato Organizzatore

### INDICE

Conferenza internazionale	Pag 1
MOOC criticità e opportunità di innovazione pedagogica	Pag 2
Un appello ai docenti	Pag 5
Programma della Conferenza	Pag 6
E-flipped learning ai tempi del covid-19	Pag 9
Ripensare la didattica sul fatto religioso fra università e scuola	Pag 12
Fenice: cos'è?	Pag 14

# MOOC - Massive Open Online Courses: criticità e opportunità di innovazione pedagogica

L'emergenza sanitaria COVID-19 ha portato a un aumento senza precedenti nell'uso della formazione a distanza, sia nell'ambito dell'educazione formale, di cui molto si è scritto, sia in quello dell'educazione informale. In quest'ultimo contesto, i Massive Open Online Courses (MOOC) hanno visto aumentare la loro popolarità enormemente, basti pensare che a livello globale i nuovi utenti registrati della piattaforma "Coursera" sono saliti da 8 milioni nel 2019 a 31 milioni nel 2020, e in Italia la piattaforma "Federica.eu" ha aumentato i suoi numeri del 200%.

Cosa sono i MOOC? Scorrendo le quattro lettere che ne compongono l'acronimo, sono innanzitutto corsi, cioè esperienze formative con una durata, una struttura, una metodologia e un tema. Ad oggi, i MOOC hanno una durata media relativamente breve, intorno alle cinque settimane e alle 20 ore di studio e si basano su approcci molto diversi tra loro, sia in quanto all'orientamento teorico-metodologico sia in quanto alle attività proposte. Questi corsi sono online, condizione necessaria per poter raggiungere grandi numeri di studenti. Ciò significa che non dovrebbero essere necessarie attività offline per consentire la piena partecipazione, anche se dal momento in cui sono comparsi i primi MOOC sono nate iniziative per aggiungere una componente presenziale a questi corsi, la più nota delle quali è probabilmente la Peer2Peer University. Sono inoltre corsi "massivi", che aggregano, almeno in certi casi e sicuramente nell'immaginario collettivo, un numero molto alto di studenti, o che sono stati progettati per farlo. È stato proposto di prendere come punto di partenza per poter parlare di MOOC una soglia di 150 studenti, basandosi sul numero di Dunbar, in quanto dai 150 studenti in su un corso si trasformerebbe da un gruppo dove tutti potenzialmente si conoscono in una rete caratterizzata da interazioni con colleghi che non conosciamo necessariamente. In alcuni casi i numeri sono impressionanti: il MOOC con il maggior numero di studenti pare essere stato un corso del 2015 per l'apprendimento dell'inglese sulla piattaforma FutureLearn, che ha coinvolto 440.000 studenti da oltre 150 paesi. In ogni caso, con

l'aumentare dell'offerta globale di MOOC, il numero di studenti registrati per corso sta diminuendo, anche se la maggior parte di questi corsi registra ancora diverse centinaia di partecipanti. Infine, i MOOC nascono come corsi aperti, e qui le cose si complicano.

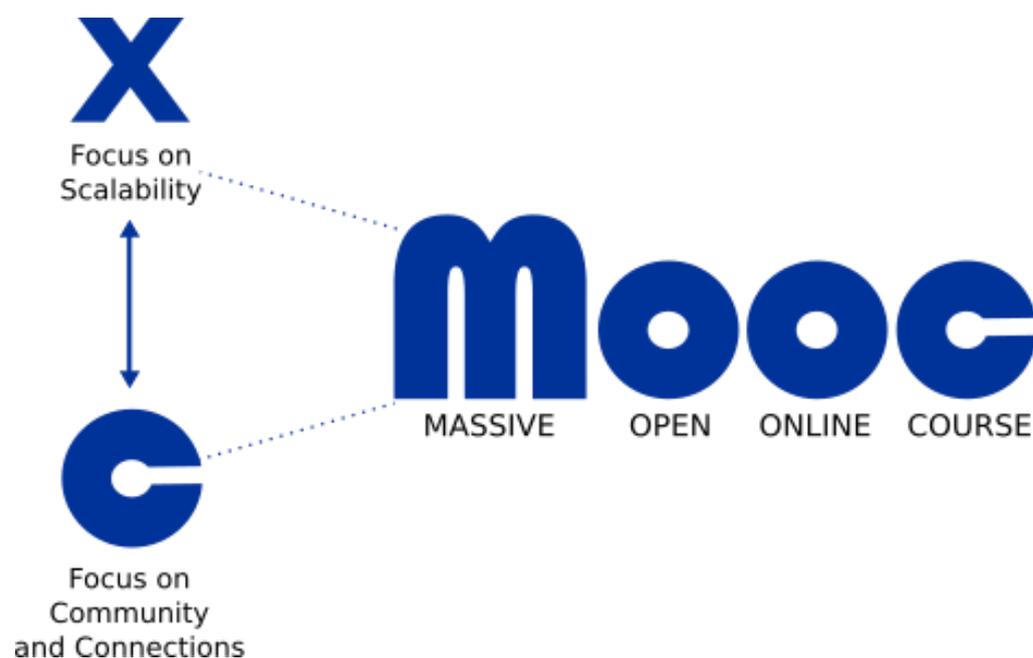
Secondo la comunità globale Open Education, così come secondo l'UNESCO e la Commissione Europea, apertura dovrebbe significare almeno due cose: accesso aperto, gratuito, continuativo e senza requisiti di iscrizione, ma anche uso di risorse rilasciate con licenze aperte che ne permettano non solo la fruizione ma anche il riuso e l'adattamento (le cosiddette OER - Open Educational Resources). Sulla gratuità ci siamo, ma in realtà un numero crescente di MOOC non è né disponibile liberamente in modo continuativo né tanto meno basato su contenuti rilasciati con licenze aperte, e quindi non dovrebbe essere etichettato come corso open. La situazione è più complessa, e il dibattito sulla effettiva apertura dei MOOC è quanto mai vivo, e si lega sia alla discussione su quali modelli di business adottare, sia a quella sull'effettivo livello di innovazione dei MOOC.

Intendiamoci, avere migliaia di corsi accessibili gratuitamente è molto meglio che non averli, anche se questi sono accessibili solo in certe "finestre" temporali e se i loro contenuti non sono completamente open. Il problema non è (solo) quello che sono i MOOC oggi, ma quello che sarebbero potuti diventare se le promesse iniziali fossero state mantenute.

I primi MOOC, lanciati nel 2008 in Canada come esperimenti di singoli professori universitari, si basavano infatti su approcci pedagogici collaborativi, enfatizzavano l'autonomia degli studenti, ed utilizzavano non solo risorse aperte, ma incoraggiavano gli stessi partecipanti a co-produrre i contenuti dei corsi. Purtroppo, questi primi cMOOC (dove la 'c' sta per connettivista), sono stati soppiantati nel giro di pochi anni da versioni meno partecipative sotto l'acronimo di xMOOC, con un approccio pedagogico più tradizionale che replica in ultima analisi l'istruzione tradizionale in presenza.

<b>Editore</b>	<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>
<b>Direttore responsabile</b>	<i>Giampiero de Cristofaro</i>
<b>Direttore</b>	<i>Pierangela Diadori (Univ. per stranieri di Siena)</i>
<b>Comitato Scientifico</b>	<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 Saggioro (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>
<b>Grafica</b>	<i>Roberto Capasso</i>

Questo secondo modello, lanciato nel 2011 da un gruppo di docenti dell'Università di Stanford che sarebbero poi diventati i fondatori delle prime piattaforme commerciali MOOC, è rapidamente diventato lo "standard globale" per la maggior parte dei MOOC attuali. Adottando una prospettiva storica, possiamo dire che i MOOC, nati nel seno del movimento Open Education, hanno iniziato la loro mutazione quando grandi investitori statunitensi si sono accorti del fenomeno e hanno iniziato a investire pesantemente nelle piattaforme MOOC: questo ha creato una pressione per trovare modelli di business efficaci, purtroppo molto simili a un incrocio tra Wall Street e la Silicon Valley, a discapito dell'afflato iniziale di apertura dei MOOC.



La grande attrattiva dei MOOC, che attorno al 2012 si prendono le prime pagine dei giornali dando l'impressione agli addetti ai lavori dell'eLearning che il mondo si fosse finalmente accorto del potenziale all'educazione a distanza, era legata al fatto che, grazie a una combinazione vincente di accessibilità e qualità, in gran parte legata al nome delle università che li erogano, questi corsi hanno diffuso la narrativa secondo cui chiunque possieda una connessione a internet possa liberamente e gratuitamente partecipare a qualsiasi corso erogato dalle migliori università del pianeta. Come vedremo, le cose non stanno andando proprio così, e anzi la breve storia dei MOOC è, per ora, in gran parte una storia di promesse non mantenute. Il primo problema dei MOOC è la loro effettiva incapacità di chiudere la breccia educativa raggiungendo quelle fasce di popolazione normalmente escluse dall'apprendimento per cause socio-economiche e culturali.

Un noto studio dell'MIT e di Harvard su corsi realizzati attraverso la piattaforma edX nel periodo 2012-2013 ha

dimostrato come il 70% dei partecipanti ai MOOC sia maschio, laureato, con buone competenze digitali e autonomia di apprendimento: sembra quindi che i MOOC siano utili soprattutto ad aumentare le competenze di coloro i quali ne hanno meno bisogno, e non colmino, ma anzi amplino, il gap di conoscenza tra chi può e chi non può accedere all'educazione superiore. Un'altra critica ha a che vedere con la qualità dei MOOC: molti osservatori hanno sostenuto che i progettisti di MOOC, forti dei grandi numeri dei loro corsi, tendono ad adottare approcci pedagogici semplicistici mirati a massimizzare la percentuale di studenti che completano il corso, lasciando da parte le dinamiche di innovazione possibili in corsi di tali dimensioni. Queste critiche, che seppure in maniera

diversa si riferiscono sia ai cMOOC che agli xMOOC, sottolineano lo scarso supporto pedagogico, le pratiche di valutazione deboli o addirittura assenti, così come l'incapacità di adottare approcci interculturali e multilinguistici. A questo proposito, si è parlato di McDonaldization della formazione con rispetto ai MOOC, criticando la standardizzazione dei corsi erogati che sono in ultima analisi un prodotto, almeno per quanto riguarda gli xMOOC, della cultura della Silicon Valley, statunitense e occidentale. Un'ulteriore critica ai MOOC ha a che fare con il loro alto tasso di abbandono, che secondo la narrativa comune, si attesta

attorno al 95%. In realtà, il tasso di abbandono dei MOOC è certamente molto alto se paragonato alla formazione presenziale, mentre non è tanto diverso dalle dinamiche di partecipazione ad altre attività formative online. Infine, è importante considerare che anche un 5-6% di studenti che finalizzano questi corsi rappresenta comunque un numero molto grande in termini assoluti.

L'ultima critica ricorrente ai MOOC, anticipata in precedenza, riguarda il loro effettivo grado di apertura. All'interno del movimento Open Education coesiste l'opinione che i MOOC non siano assolutamente open, in quanto i loro contenuti non sono normalmente rilasciati con licenze aperte, così come quella che i MOOC siano da considerarsi aperti in quanto chiunque può accedervi senza dover pagare nulla. In realtà, il reale livello di apertura dei MOOC è una questione di prospettiva. Se consideriamo i MOOC come corsi il cui valore si basa principalmente sulla qualità del loro contenuto, questi non sono da considerarsi open, tranne in quei rari casi in cui i MOOC autorizzano il

riutilizzo e l'adattamento dei loro contenuti attraverso l'uso di licenze aperte. Se invece guardiamo ai MOOC dal punto di vista della potenziale innovazione educativa, vediamo invece come questi corsi possano stimolare esperienze di apprendimento aperto e collaborativo, anche nel mondo della scuola. Qui il ruolo degli insegnanti è fondamentale per dare valore alle pratiche open: nel momento in cui un educatore, o una comunità di apprendimento, riesce a usare un MOOC o una parte di un MOOC in modo creativo, incorporandone contenuti e attività in un corso o in un laboratorio, raccomandando i MOOC come contenuti aggiuntivi o usandoli come leve per la collaborazione internazionale, ecco che questi corsi assumono un valore al di là dell'effettivo livello di apertura delle licenze che adottano.

In Italia, la scena MOOC è piuttosto dinamica sia in termini di dibattito scientifico che di offerta formativa. Le università italiane, anche a causa dell'assenza di un'iniziativa nazionale nel tema che è esistita invece in paesi come Francia, Spagna e Regno Unito, offrono i loro MOOC attraverso strategie diverse. Un primo approccio è quello di offrire MOOC attraverso una piattaforma online sviluppata in proprio. Precursore dell'avvento dei MOOC, l'Università di Napoli Federico II ha sviluppato la propria piattaforma di corsi aperti online Federica già nel 2007, e ora ospita un totale di 161 corsi, anche di altre università. Più recentemente, nel 2016 il Politecnico di Milano ha sviluppato la propria piattaforma (Polimi Open Knowledge - POK), che è servita come base per uno sviluppo molto simile all'Università di Bologna (BOOK). Altre università che hanno sviluppato la propria piattaforma MOOC sono l'Università di Urbino e l'Università Cattolica di Milano. Invece di sviluppare una piattaforma etichettata come MOOC, altre università hanno sviluppato piattaforme online collegate al loro sito web istituzionale per erogare corsi online aperti, come l'Università di Torino con il progetto start@unito. Un'altra strategia utilizzata dalle università italiane è quella di affidarsi a piattaforme MOOC internazionali: Bocconi e La Sapienza hanno deciso di far ospitare i loro MOOC su Coursera, l'Università di Pavia sta usando iVersity, l'Università per Stranieri di Siena è su Futurelearn, mentre UNINETTUNO sta rilasciando i suoi MOOC attraverso la piattaforma OpenupEd. Infine, 20 università di medie dimensioni hanno deciso di erogare i loro MOOC attraverso EduOpen, la piattaforma MOOCs multi-universitaria italiana che è stata lanciata nel 2016 e conta 245 corsi e circa 50.000 utenti registrati.

Una caratteristica del panorama MOOC italiano è il fatto che, nonostante le diverse strategie adottate, i MOOC offerti dalle università italiane tendono ad essere più "aperti" rispetto alla scena internazionale, sia in termini di licenze che di accessibilità. Per quanto riguarda le licenze, la stragrande maggioranza delle università italiane rilascia i contenuti dei loro MOOC

con licenze Creative Commons (CC), e anche quelle che sono vincolate dai termini d'uso più restrittivi delle piattaforme internazionali, hanno comunque scelto l'opzione più aperta, dando il diritto agli studenti di scaricare i materiali del corso per un uso "limitato, personale, non commerciale, non esclusivo, non trasferibile e revocabile". Per quanto riguarda il concetto più ampio di accessibilità, le istituzioni che utilizzano la propria piattaforma rendono generalmente disponibili i loro MOOC senza limiti di tempo per l'iscrizione, mentre le università che offrono i loro corsi attraverso piattaforme internazionali adottano politiche di iscrizione continua, con alcune limitazioni dovute alle politiche della piattaforma.



In conclusione, anche se il fenomeno MOOC non è certo esente da critiche e non ha rappresentato quella rivoluzione prevista da alcuni all'inizio della loro storia, ha senza dubbio infatti avuto il merito di far reagire le comunità accademiche di fronte ad un nuovo modello, definito di volta in volta neoliberista e neocolonialista o innovativo ed inclusivo, e ha portato alla creazione di modelli di alternative di corsi online, aumentando il livello di sperimentazione nella comunità. In contesti come quello italiano, dove come abbiamo visto il grado di openess di questi corsi è maggiore, i MOOC possono rappresentare un'opportunità straordinaria di sperimentazione pedagogica, per le università così come per le scuole, fornendo una grande quantità di contenuti online non solo di qualità e liberamente accessibili, ma disegnati per scopi educativi.

**Fabio Nascimbeni**  
Open Education Italia

*Parte dell'articolo è adattato dal volume "OPEN EDUCATION: OER, MOOC e pratiche didattiche aperte verso l'inclusione digitale educativa" di Fabio Nascimbeni, FrancoAngeli, disponibile per il download gratuito all'indirizzo [ojs.francoangeli.it/omp/index.php/oa/catalog/book/575](https://ojs.francoangeli.it/omp/index.php/oa/catalog/book/575).*

# Un appello ai docenti

La scuola italiana è stata colpita, con la chiusura e col placebo dell'insegnamento a distanza, come i corpi delle persone devastate dal virus. Il vaccino di cui la scuola ha bisogno non c'è e non ci sarà perché anche i ricercatori della pedagogia sono stati messi in quarantena. Tacciono tutti sindacati, associazioni del personale della scuola, i politici avveduti. Sarebbe ora che il personale docente, bravo ad arrangiarsi e ad adeguarsi ad ogni situazione pur di svolgere comunque "il programma annuale", facesse sentire la sua voce e chiamasse a raccolta tutte le persone che abbiano un minimo di consapevolezza dell'ora che attraversiamo e del fatto che non ci potrà essere una vera ripresa se non ci sarà un radicale cambiamento. E il cambiamento non sta nei banchi monoposto e nella differenziazione degli orari, sta nel concepire una scuola che forma le nuove generazioni al cambiamento rapido delle conoscenze e del modo di trasmetterle ed acquisire; sta nel formare intelligenze capaci di affrontare i problemi nuovi di un mondo costretto ad affrontare problemi mai avvertiti prima e che richiedono il superamento di molte barriere ancora troppo alte fra le persone, fra i popoli e fra gli stati.

I ragazzi di Barbiana scrissero una lettera alla Professoressa che suonò come una grande accusa alla Scuola di Stato. Lo Stato ha continuato pur con parziali riforme a dare poco anche con il trattamento economico del personale, chiedendo poco anche affidando troppi studenti a personale non selezionato a tappare i buchi. Sarebbe ora che le professoressa scrivessero una lettera dignitosa e libera ai loro ex alunni.

Che questa scuola, così com'è non serve, lo devono dire alto e forte i docenti con i loro dirigenti. Se la Costituzione avverte che la "Scienza e arte sono libere e libere ne è l'insegnamento" vuol dire almeno questo: i lacci e laccioli che la scuola subisce tradiscono il dettato costituzionale e vanno rimossi. Il tradimento sta in una burocrazia scolastica anchilosata, in edifici che impediscono la libertà dello scambio, della ricerca per l'apprendimento, dell'operosità produttiva di saperi; in differenze di orari e calendari che avvantaggiano alcuni e danneggiano altri; nella carenza dei servizi, nella formazione delle classi. Esiste una disuguaglianza colpevole in ogni scuola, in ogni città, in ogni paese.

I docenti devono far sentire la loro voce in nome della libertà dell'insegnamento che deve essere garantita dalla possibilità in ciascuno di poter dare il meglio di sé nella funzione docente e la prima condizione è che tutti, docenti e discenti, siano messi in condizione di insegnare e di apprendere ciò che serve, perché se la scuola è esercizio di libertà, questa libertà deve essere garantita.

La classe docente, dalla scuola dell'Infanzia all'Università deve farsi sentire e chiedere una riforma globale che

riguardi la preparazione l'aggiornamento e la scelta dei docenti, le strutture e le attrezzature scolastiche, la distribuzione di esse sul territorio, le possibilità di ciascuno di accedervi, la formazione delle classi e dei gruppi di apprendimento, la programmazione dei contenuti dell'apprendimento, le forme di controllo e di valutazione, l'uguaglianza degli esiti e la differenziazione delle forme per le diversità, un controllo che serva a superare le difficoltà e i ritardi, ad ogni passo del percorso d'istruzione, che questa non sia disgiunta da un'educazione alla responsabilità individuale e collettiva.



Dalla scuola dipende quella che sarà la società di domani da ogni punto di vista e chi sceglie il modo e la qualità del sapere degli adolescenti decide il futuro degli individui e della comunità. Questa responsabilità non può essere lasciata alla politica di parte, specialmente quando per motivi di salute collettiva, si priva la parte della popolazione che rappresenta la continuità e il progresso della Nazione degli strumenti mentali e manuali che soltanto la scuola dà. Il personale della scuola che è pagato per istruire ed educare, non può farsi mettere da parte senza sentirsi parte offesa nella dignità e nella funzione.

L'azione dei sindacati tesa ad eliminare il precariato deve conciliarsi con l'esigenza di avere un personale docente padrone delle competenze e delle tecnologie più aggiornate e in grado di avere il controllo degli apprendimenti. Ciò deve avvenire non solo con l'aggiornamento continuo ma anche incoraggiando e riconoscendo il merito. Il Consiglio superiore dell'Istruzione deve recuperare la sua funzione primaria di regolatore del sistema d'istruzione. La ricerca educativa deve avere un ruolo centrale nel sistema stesso.

Questo è il momento per i docenti di farsi sentire. Se non ora, quando?

**Vincenzo Esposito**  
Ispettore tecnico MIUR a r.

# International online Conference on “MOOCs, language learning and mobility: design, integration, reuse”

## Programme

**TIME ZONE: CET - Central European Time**

**Friday, 9 April 2021**

All reports will be accompanied by slides written in another language in order to increase understanding. The first language indicated is that of oral exposition while the second is that of slides

09:00 – 09:30	Preparation, interconnections	
	Plenary Session: Room 1	Languages
09:30 – 10:00	<b>Welcome to the Conference</b> from Convenor: Giampiero de Cristofaro (FENICE, Italy) <b>Introduction to conference works:</b> François Mangenot (Université Grenoble Alpes,	EN
10:00 – 10:25	<b>Un MOOC pour les étrangers qui souhaitent étudier dans les universités françaises</b> Catherine Carras & Anne-Cécile Perret (Université Grenoble Alpes, France)	FR + ES
10:25 – 10:50	<b>Diseño y evaluación de un L-MOOC en tiempos de Covid19: español académico en MOOC2MOVE</b> Mara Fuertes Gutiérrez & Zsuzsanna Bárkányi (Open University, United Kingdom), Mónica Ruiz Bañuls & José Rovira-Collado (University of Alicante, Spain)	ES + EN
10:50 – 11:15	<b>Designing and implementing a MOOC in macro and micro perspectives</b> <b>Guest speaker:</b> Alessandra Giglio (University of Dalarna, Sweden)	EN + IT
11:15 – 11:25	Preparation, interconnections	

Room 1		11:25 - 13:30	Room 2	
Chair: Catherine Carras MOOCs and OERs for language teachers	Languages	Chair: Mara Fuertes-Gutierrez Virtual classrooms, eLearning, and ePortfolio	Languages	
<b>Open Language Learning and MOOCs, ¿A utopian endeavour?</b> Elena Martín-Monje, Universidad Nacional de Educación a Distancia (ES)	EN + ES	<b>From Classroom to Screen: Lessons Learned in Lectures' and Students' Perceptions.</b> Antonella Giacosa, Università di Torino (IT)	EN + IT	
<b>MOOC y REA desde la didáctica de lengua y literatura: de la práctica a la reflexión docente</b> María Teresa del Olmo Ibáñez & José Rovira-Collado, Universidad de Alicante (ES)	ES + IT	<b>Exploration of the social, teaching and cognitive presence of the student teacher in their Lx online classroom</b> Daniel Bosmans, Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (CH)	EN + FR	
<b>De la construction d'une communauté de pratique de concepteurs à la production de ressources éducatives pour étudiants internationaux : le cas du projet ENVOL</b> Anne Prunet, Université de Caen Normandie & Pierre Salam, Le Mans Université (FR)	FR + EN	<b>Insegnare online lingua italiana a studenti in mobilità internazionale: un esempio di testo argomentativo cooperativo attraverso breakout rooms di Zoom Meeting e Padlet</b> Annalisa Pontis, Università di Salerno (IT)	IT + EN	
<b>Open Educational Resources (OER) and Universal Design for Learning (UDL): A Winning Combination to Enhance Human Diversity and Uniqueness</b> Alessandro Iannella, Università di Milano & Sara Marani, Università di Pisa (IT)	EN + IT	<b>University students' perceptions of simultaneous online interaction in English as a Foreign Language classes</b> Evelina Jaleniauskiene & Donata Lisaitė, Kaunas University of Technology (LT)	EN + ES	

<b>Using OERs to promote learner autonomy in distance language learning. A case study.</b> Antonella Giacosa & Maria Carmela Zaccone, Università di Torino (IT)	EN + IT	<b>Des formations hybrides à défaut de mobilité</b> Eve Lejot & Leslie Molostoff, Université du Luxembourg (LU)	FR + EN
--	---------	--	---------

<b>13:30 – 14:00</b>	<b>Break</b>
----------------------	--------------

<b>14:00 – 14:10</b>	<b>Preparation, interconnections</b>
----------------------	--------------------------------------

<b>Room 1</b>	<b>14:10 - 15:50</b>	<b>Room 2</b>
---------------	----------------------	---------------

<b>Chair: François Mangelot</b> <b>LMOOCs and pedagogical approaches</b>	<b>Languages</b>	<b>Chair: José Rovira-Collado</b> <b>Technologies and/or Multimedia to support multilingualism and international Mobility</b>	<b>Languages</b>
<b>New medium but old messages?</b> Richard Chapman, Università di Ferrara (IT)	EN + IT	<b>Mobile Apps for Russian Language Learning</b> Linda Torresin, Università di Padova (IT)	EN + IT
<b>¿Es la cultura importante en los MOOC?</b> María Tabuenca Cuevas, Universidad de Alicante (ES)	ES + EN	<b>Design solutions for mobile lexicography: the case of Idiomática</b> Valeria Caruso, Università di Napoli 'L'Orientale' (IT) & Roberta Presta Università Suor Orsola Benincasa (IT)	EN + IT
<b>Le sous-titrage plurilingue dans les MOOCs: une ressource pour l'apprentissage des langues?</b> Mariana Fonseca & Laurent Gajo, Université de Genève (CH)	FR + EN	<b>Proyecto Formativo: Prosumirtuación de Contenido digital en un Marco de aprendizaje de Aprendizaje-Servicio (ApS) en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Universitarios</b> Héctor Rubén Ríos Santana, Università di Cagliari (IT)	ES + IT
<b>Implementación y evaluación de MOOC en la enseñanza-aprendizaje de la gramática española para los alumnos sinohablantes</b> Yun Ting Huang, Universidad Providence (TW)	ES + EN	<b>Un'esperienza CLIL in aula 3.0</b> Flora Sisti & Susanna Pigliapochi, Università di Urbino Carlo Bo (IT)	IT + EN

<b>15:50 – 16:00</b>	<b>Preparation, interconnections</b>
----------------------	--------------------------------------

<b>Room 1</b>	<b>16:00 - 17:40</b>	<b>Room 2</b>
---------------	----------------------	---------------

<b>Chair: Letizia Cinganotto</b> <b>LMOOCs and pedagogical approaches</b>	<b>Languages</b>	<b>Chair: Alessandra Giglio</b> <b>Technologies and/or Multimedia to support multilingualism and international Mobility</b>	<b>Languages</b>
<b>LMOOCs and multilinguism : designing and adjusting an LMOOC in a Multilingual Perspective</b> Christelle Hoppe, PLIDAM (INALCO) (FR)	EN + FR	<b>7Ling nel panorama delle app per l'apprendimento linguistico: analisi, descrizione e valutazione</b> Matteo Viale & Eugenio Cannovale-Palermo, Università di Bologna (IT)	IT + EN
<b>LMOOCs - tra vecchie sfide e nuove possibilità</b> Sabine Hoffmann, Università di Palermo (IT)	IT + EN	<b>eLearning and ESP. Teaching English for Tourism.</b> Silvia Pireddu, Università di Torino (IT)	EN + IT
<b>Motivation to engage in MOOC courses</b> Theodoros Vavouras, Aristotle University of Thessaloniki (GR)	EN + IT	<b>Enhancing the French language learning experience with WhatsApp</b> Mathilde Dallier, University of the West Indies (TT)	EN + FR
<b>Position of the educational technologist in creating videos for a MOOC</b> Doryce Corny, Le Mans Université (FR)	EN + FR	<b>Internationalisation in the time of Covid. Online and English as Media of Instruction at the University. A case study.</b> Mariangela Picciuolo, Università di Bologna (IT)	EN + IT

<b>End of the 1st Day</b>
---------------------------

**Saturday, 10 April 2021**

**TIME ZONE: CET - Central European Time**

<b>09:00 – 09:30</b>	<b>Preparation, interconnections</b>
----------------------	--------------------------------------

Room 1		9:30 - 11:10	Room 2	
<b>Chair: Raffaele Spiezia LMOOCs and pedagogical approaches</b>		Languages	<b>Chair: Giuseppe Balirano Monitoring and evaluating of language learning with technologies</b>	
<b>Les forums dans un MOOC de langue, analyse et pistes d'amélioration</b> François Mangenot, Université Grenoble Alpes (FR)		FR + EN	<b>Assessing Bilinguals' Metalinguistic Skills with Technology: the Case of Llama-F Test</b> Francesca D'Angelo, Università of Salerno (IT)	
<b>Compétences et outils numériques pour les études françaises</b> M.ª Dolores Asensio Ferreiro & Marta Saiz, Universidad Complutense de Madrid (ES)		FR + ES	<b>Fostering speaking skills through Self- and Peer-Assessment: Student Engagement and Mood</b> Raffaella Fiorini, Università Paul-Valéry Montpellier 3 (FR)	
<b>Geolocalizando la literatura a través de las TAC: nuevos recursos educativos abiertos en la didáctica de ele</b> Isabel Gómez Trigueros & Mònica Ruiz Bañuls, Universidad de Alicante (ES)		ES + FR	<b>From classroom to online: foreign language anxiety of academic personnel</b> Tatjana Biczutko & Indra Odina, University of Latvia (LV)	
<b>Exploring engagement in online videos for language learning through YouTube's Learning Analytics</b> María Dolores Castrillo, Universidad Nacional de Educación a Distancia (ES)		EN + ES	<b>Ecosistemas didácticos digitales para el aprendizaje: análisis pragmático</b> José Hernández Ortega, Universidad Complutense de Madrid (ES)	

<b>11:10 – 11:20</b>	<b>Preparation, interconnections</b>
----------------------	--------------------------------------

Room 1		11:20 - 13:00	Room 2	
<b>Chair: Anna Comas-Quinn LMOOCs and skills development</b>		Languages	<b>Chair: Maria Tabuenca Cuevas Technologies and/or Multimedia for Languages for Specific Purposes (LSP)</b>	
<b>Is the use of LMOOCs for promoting self-regulated language learning skills the new normal?</b> Barbara Conde Gafaro, The Open University (UK)		EN + ES	<b>Integrating intercultural skills and Business English as a Lingua Franca (BELF) in a Language for Specific Purposes (LSP) course: Proposal for a MOOC project</b> Elena Borsetto, Ca' Foscari Università di Venezia (IT)	
<b>MOOC2move : quand le beta test devient outil d'apprentissage</b> Anca-Marina Velicu, Université de Bucarest (RO)		FR + EN	<b>By pupils for students: Experience with the MOOC "Tenses Explained"</b> Thomas Murr, Graz University of Technology (AT)	
<b>Perfiles del participante en MOOC de lenguas extranjeras: un analisis bibliográfico</b> Paz Díez Arcón, Universidad Nacional de Educación a Distancia (ES)		ES + EN	<b>MOOC in Portuguese language teaching: a research project Portugal-Brazil</b> Isabel Roboredo Seara, Universidade Aberta (PT)	
<b>LMOOC and self-regulated learning in a university education</b> Dora Loizidou, University of Cyprus (CY)		EN + FR	<b>Evaluación de la expresión escrita en un MOOC de lenguas con la herramienta G-Rubric</b> Beatriz Sedano & Mariángel Solans, Universidad Nacional de Educación a Distancia (ES)	

<b>13:00 – 13:30</b>	<b>Plenary Session: Farewell Summary and Discussion: Room 1</b>
----------------------	---

**End of the Conference**

The conference is an activity of the project "LMOOCs for university students on the move" (Mooc2Move) funded by the Erasmus+ Programme of the European Union. Members of the partnership are University Grenoble Alpes, FR (promoter), Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa, IT, Open University, UK, University of Bucharest, RO, University of Alicante, ES, and University of Leon, ES.

Conference Secretariat; Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa Email: [conference@mooc2move.eu](mailto:conference@mooc2move.eu)

# E-flipped learning ai tempi del Covid-19

Partendo dalla concezione che considera la didattica a distanza (Dad) non un semplice surrogato della lezione in presenza – spesso reso nelle stesse modalità dell'insegnamento frontale – ma al contrario l'occasione per sperimentare alcune delle metodologie e degli approcci più innovativi dell'*e-learning* è nata l'idea di adottare il *flipped learning* (FL) o “insegnamento capovolto” anche nell'attuale contesto di didattica a distanza impostoci dalla pandemia. Tuttavia riteniamo che nel nostro caso sia più corretto parlare di *e-flipped learning* (e-FL), dato che anche la fase che generalmente prevede un incontro frontale con gli studenti è tenuta per ora a distanza, con il supporto delle piattaforme di insegnamento sincrono.

In questa ricerca ci dedicheremo a valutare l'efficacia di questo modello nella lezione a distanza. Il nostro contesto è l'insegnamento della lingua italiana a studenti universitari marocchini che da qualche settimana sono sottoposti alla Dad e, dunque, hanno già acquisito una certa dimestichezza con le piattaforme e gli strumenti multimediali. L'obiettivo è confrontare le prestazioni e le competenze acquisite dagli studenti nelle lezioni a distanza “tradizionali” e in quelle a distanza “capovolte”, valutandone pro e contro. Prima di presentare e discutere i risultati ottenuti riteniamo sia doveroso soffermarci sulle caratteristiche del FL, e definire come questo approccio possa essere realmente applicato alla Dad.



## Principi di base del flipped-learning

Sebbene il FL sia nato negli anni '90 per opera di Eric Mazur, docente di fisica all'università di Harvard (Rossi, 2017), fu grazie all'esperienza di altri due professori di chimica, Bergmann e Sams (2012), che questo approccio si sviluppò: la loro vera innovazione consistette nel mettere a disposizione degli studenti assenti le lezioni sotto forma di video. Da allora il FL cominciò ad affermarsi come l'approccio pedagogico del futuro. Tuttavia, per Lage *et al.* (2000) il FL implicherebbe solo una riorganizzazione delle attività spazio/tempo, poiché si tratterebbe di studiare la teoria a casa e svolgere gli esercizi in classe. Eppure i fondamenti teorici del FL traggono spunto dall'attivismo pedagogico di Dewey e dall'innovativo pensiero di Maria Montessori, che trovano

continuità nell'approccio costruttivista dell'apprendimento (Maglioni e Biscaro, 2014).

Nel modello *flipped*, (Mary Beth *et al.*, 2015) la prima fase, detta preparatoria, avviene all'esterno dell'istituzione formativa e prevede un apprendimento autonomo da parte dei discenti che si documentano usufruendo di contenuti reperiti/preparati dal docente stesso (video, audio, podcast, pdf, ecc.) e corredati da poche esercitazioni pratiche (quiz, mappe concettuali, svolgimenti di ricerche, ecc.) che servono giusto a stimolare i discenti alla visione e comprensione dei contenuti inviati.

La seconda fase, detta operatoria, si svolge in un incontro frontale durante il quale gli studenti vengono guidati dall'insegnante in attività di revisione dei contenuti (brainstorming), di discussione, di analisi, di pratica delle conoscenze teoriche, di approfondimento, di consolidamento degli acquisiti e di produzione di elaborati: il tutto realizzato in un contesto di *cooperative learning* e in modalità *peer to peer* (Tucker, 2012; Bergmann & Sams, 2012; McDonald & Smith, 2013; Bishop & Verleger, 2013).

Il ciclo si completa con una fase ristrutturativa e valutativa durante la quale «il docente corregge i prodotti elaborati dai discenti, fissa i nodi concettuali emersi e soprattutto accompagna la classe verso una rielaborazione significativa di quanto si è appreso» (Rivoltella, 2015).

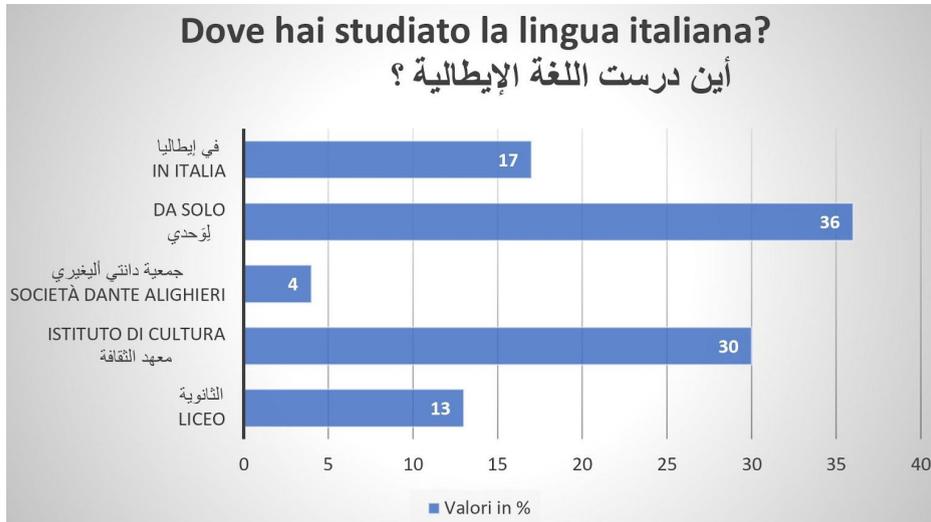
Di conseguenza, nella classe capovolta i ruoli dell'insegnante e dello studente cambiano: il primo diventa un “direttore d'orchestra” e un facilitatore del processo di apprendimento e di acquisizione delle competenze (Goldberg & Mckhann, 2000; Tune, Sturek & Basile, 2013); il secondo non è più designato come il ricettacolo della conoscenza trasmessa, ma come protagonista del suo apprendimento.

Esistono vari approcci didattici per realizzare il FL (Romeo, 2017), tuttavia quello applicato nella nostra ricerca è denominato *peer instruction* o insegnamento alla pari, una strategia didattica interattiva sviluppata anch'essa da Eric Mazur nei primi anni '90, che consente di coinvolgere tutti i discenti in un processo di discussione strutturato (Mazur, 1997). Una *flipped classroom* in cui si applica l'insegnamento alla pari si caratterizza dunque, oltre che per i principi dell'insegnamento capovolto, anche per l'importante spazio dedicato all'interazione tra studenti, che dimostra di essere più efficace e stimolante di quella con l'insegnante stesso.

## L'esperienza didattica

Il nostro obiettivo, dunque, è stato quello di applicare il modello *peer instruction* all'insegnamento capovolto nell'ambito di un modulo di grammatica che si svolge interamente a distanza. Ad essere coinvolti in questo studio sono 53 studenti iscritti al primo anno del corso di Laurea Triennale in “Lingua e Letteratura Italiana” delle Università “Mohamed V” di Rabat e “Hassan II” di

Casablanca (Marocco). Si tratta di studenti la cui età oscilla tra i 18 e i 44 anni e, di conseguenza, molti di loro non sono dei diplomati in italiano, ovvero non hanno appreso la lingua italiana alla scuola secondaria superiore, come si dimostra anche dal grafico qui riportato.



Nel campione rilevato la maggior parte dei rispondenti dichiara di aver appreso l'italiano da autodidatta; si tratta perlopiù di un apprendimento basato su materiali didattici reperibili online e video presenti su diversi *social media* (Youtube, Facebook, ecc.): ciò costituisce senz'altro un aspetto a favore dell'e-FL.

Le unità didattiche scelte per la conduzione di questo esperimento sono l'articolo e il nome; non si tratta di una scelta casuale, bensì motivata da un precedente studio condotto sugli errori più frequenti commessi dagli studenti marocchini che apprendono l'italiano LS, e dal quale è emerso che l'articolo costituisce in assoluto l'errore più frequente (Laghmari, 2018). Proprio sulla base di questo risultato si è deciso di adottare un insegnamento tradizionale nell'unità didattica dedicata all'articolo, insegnamento che seppur a distanza segue all'incirca le stesse dinamiche di una normale lezione frontale: tutto ciò con l'obiettivo di seguire e assistere gli studenti nell'apprendimento dell'articolo e delle difficoltà ad esso associate.

Quanto all'unità didattica del nome, essa, nonostante sia ricca di nozioni, solitamente non comporta grandi difficoltà per i nostri discenti, pertanto è stata oggetto di un "insegnamento capovolto a distanza" della durata di 8 ore, suddivise in 4 lezioni, che si sono svolte su due fasi:

1. Prima fase- preparatoria (lavoro individuale):

- Condivisione da parte del docente di file pdf e di uno o più video inerenti alle nozioni grammaticali che costituiscono una parte dell'unità didattica sul nome. La durata complessiva di ciascun video non supera i 12 minuti.
- Assegnazione di esercizi introduttivi.

2. Seconda fase- operatoria (lezione a distanza della durata di 120 minuti):

- Brainstorming iniziale (confronto tra pari): 15 minuti.
- Riepilogo delle nozioni teoriche da parte del docente con il coinvolgimento degli studenti, prestando particolare attenzione agli aspetti più difficili: 15 minuti.

- Correzione degli esercizi introduttivi e svolgimento di nuovi esercizi (lavoro individuale, di gruppo e confronto tra pari): 60 minuti.

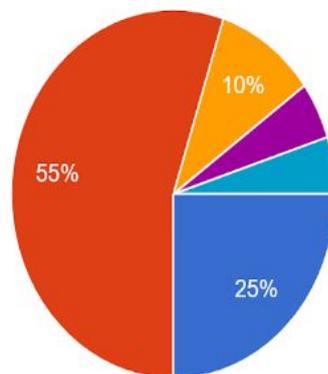
- Attività di consolidamento e metacognizione (lavoro di gruppo e confronto tra pari): 30 minuti.

Al termine di ognuna delle due unità gli studenti hanno affrontato un test valutativo per verificare le competenze acquisite e confrontare i risultati ottenuti dallo stesso studente in ciascuna delle due unità. Questi dati sono stati analizzati anche prendendo in considerazione due variabili: l'età e l'istituzione dalla quale proviene lo studente. Inoltre, una volta concluso l'esperimento, è stato somministrato loro

anche un questionario per rilevare gli atteggiamenti e le opinioni riguardo a questi due approcci didattici differenti.

Partendo proprio dai punteggi ottenuti nei due test valutativi constatiamo una netta differenza nella media dei voti: se nel test sull'articolo gli studenti sono riusciti a raggiungere la media di 14,3/20 con delle lezioni "tradizionali", nel test sul nome la media raggiunta è stata di appena 12,6/20 con delle lezioni "capovolte". Ciò sembrerebbe costituire un dato scoraggiante che metterebbe subito in discussione l'efficacia del metodo e-FL, visto che l'obiettivo ultimo di questo esperimento è migliorare le competenze degli studenti nella grammatica. Eppure spostando l'attenzione sul questionario somministrato agli studenti ci sorprende come la maggior

هل أعجبتك تجربة التعلم المعكوس عن بعد؟  
Ti è piaciuta quest'esperienza didattica di e-flipped learning?



- Molto soddisfatto جدًا راض جدًا
- Soddisfatto راض
- Né soddisfatto né insoddisfatto لا راض ولا غير راض
- غير راض غير راض
- Molto insoddisfatto غير راض تماما
- Non saprei لا أعرف

parte di essi siano anzi soddisfatti e/o molto soddisfatti dell'utilizzo di questa nuova tipologia di insegnamento, come mostra anche il grafico qui riportato.

Questo aspetto conferma gli studi di Jacot *et al.* (2014), Chih-Yang *et al.* (2014) e Roach (2014) in cui si rileva una soddisfazione degli studenti circa il FL, la quale sarebbe attribuita al facile accesso al materiale didattico anche in caso di assenza dalle lezioni, all'apprendimento personalizzato e al carattere pratico di questo approccio.

Inoltre il 90% degli intervistati ritiene che l'e-FL abbia migliorato, e non peggiorato, la qualità delle nostre lezioni: questo dimostra come gli studenti abbiano seguito con motivazione le lezioni capovolte sviluppando un atteggiamento molto favorevole. Di nuovo, tale risultato sembra essere in linea con diversi studi precedenti riportati nella letteratura: si pensi ad esempio agli studi di Bevilacqua (2018) e Missildine *et al.* (2013) in cui rilevano nel FL un apprendimento più motivato. In effetti, durante le lezioni abbiamo noi stesse riscontrato un tasso più alto di partecipazione, motivazione e attenzione da parte dei discenti. Ciò è evidente anche nelle risposte che hanno fornito nel questionario: «faccio uno sforzo da sola, così arrivo ben preparata alla lezione»; «prendo l'abitudine di cercare da solo le risposte alle cose che ignoro, e questo migliora l'apprendimento»; «la nostra partecipazione è molto produttiva durante le lezioni».

E allora come spiegare la media più bassa ottenuta nei punteggi del test sul nome? Prima di fare alcune considerazioni sulle caratteristiche dell'e-FL e la sua adeguatezza al contesto in questione, riteniamo sia necessario volgere la nostra attenzione alle variabili sopra citate per poter fornire una risposta a tale domanda. Mettendo in correlazione l'età con il punteggio avuto nei due test risalta subito all'occhio come gli studenti che hanno ottenuto degli ottimi risultati in entrambi i test abbiano più di 25 anni: il loro punteggio minimo nel test sul nome è stato 13,5/20 che è comunque più alto della media generale di 12,6/20. Inoltre, sono proprio questi studenti ad aver ottenuto anche i punteggi più alti (19,5/20). Collegando questo dato alla seconda variabile che prende in considerazione l'istituzione all'interno della quale è avvenuto l'apprendimento di base della lingua italiana, notiamo che gli stessi rispondenti che hanno ottenuto dei punteggi alti nel test sul nome e che hanno un'età maggiore ai 25 anni dichiarano anche di aver appreso la lingua italiana da autodidatti, mentre coloro che hanno ottenuto i punteggi più bassi provengono perlopiù dalle scuole secondarie superiori e dall'Istituto di Cultura (IIC). Sembra quindi essere determinante anche l'approccio attraverso il quale è stata appresa la lingua italiana: a confrontarsi sono l'apprendimento da autodidatta che si caratterizza per motivazione, autonomia, responsabilità, e un'immane dose di digitalizzazione oramai, con l'insegnamento piuttosto tradizionale elargito tuttora nelle scuole secondarie superiori marocchine e IIC che non stimola nei discenti l'autonomia di apprendimento, poiché le lezioni, essendo ancora incentrate prettamente sull'insegnante, limitano il senso di responsabilità del proprio processo formativo, e a ciò si aggiunge anche lo scarso utilizzo delle risorse in rete che non fa dei nostri studenti dei *digital learners*. Fin qui si potrebbe assumere da una parte che l'e-FL sia più adatto agli studenti con un'età maggiore ai 25 anni e autodidatti, proprio perché entrambi gli approcci condividono molti punti in comune, quali l'autonomia, la responsabilità, l'organizzazione e la motivazione, e dall'altra che i discenti più giovani e provenienti da licei e IIC non siano riusciti ad entrare nell'ottica dell'e-FL e pertanto non abbiano appreso le nozioni richieste: da costoro ci aspettiamo un atteggiamento sfavorevole e

delle riflessioni negative su questo nostro esperimento in generale.

Spostando adesso la nostra attenzione sugli altri dati forniti dagli studenti nel questionario è interessante notare come nonostante essi siano alla loro prima esperienza con l'e-FL non sembrano avere difficoltà nel distinguere gli aspetti che differenziano questo approccio dalle lezioni tradizionali finora tenute a distanza: sono essi stessi, nel questionario, a far presente che si tratta di un approccio incentrato più sullo studente, il cui ruolo diventa molto attivo, sia nella fase preparatoria che durante l'incontro; come ne sottolineano anche il carattere pratico che dà più spazio e tempo alle esercitazioni e la personalizzazione dell'apprendimento; tra gli aggettivi che hanno utilizzato per definirlo troviamo appunto autonomo, flessibile, intelligente, impegnativo, intenso, rivoluzionario, efficiente e motivante. D'altro canto questi rappresentano anche i vantaggi d'uso dell'e-FL da loro enumerati sempre nel questionario, che potremmo riassumere in cinque concetti di base: autonomia, flessibilità, *learner-centred*, concretizzazione dei saperi e personalizzazione dell'apprendimento.

Agli studenti è stato anche chiesto di indicare le difficoltà riscontrate con questo metodo: esse riguardano principalmente la resistenza al cambiamento e l'inadeguatezza del proprio bagaglio linguistico-culturale che non faciliterebbe il *self-learning* della fase preparatoria. Si tratterebbe comunque di aspetti secondari che non costituirebbero dei grandi ostacoli nella realizzazione di questo approccio, facilmente superabili, come suggerito dagli studenti stessi, con un'alternanza tra lezioni tradizionali e capovolte all'inizio del corso per permettere loro di abituarsi lentamente a questo tipo di insegnamento e la condivisione di materiali digitali extra, siti web, canali YouTube e applicazioni fidate che li aiuterebbero a migliorare il loro livello e le loro conoscenze.

Ecco allora che si delinea un quadro molto incoraggiante, che dimostra un impatto positivo di questo esperimento didattico sui nostri studenti, evidente anche dal fatto che, quando al termine dell'esperimento è stato chiesto loro di palesare la propria preferenza circa l'e-FL e la lezione tradizionale, le loro risposte sono state nettamente a favore della classe capovolta.

Quanto sin qui esposto ci induce a concludere che per poter applicare con successo l'e-FL è necessario che lo studente abbia quelle fondamentali *soft skills* che gli permetterebbero di gestire con autonomia, organizzazione, intraprendenza e capacità di adattamento qualsiasi percorso formativo; si tratta per l'appunto delle *study skills* che la nuova riforma universitaria del *Bachelor* di 4 anni prevede di includere tra gli insegnamenti elargiti in tutte le istituzioni accademiche: abilità trasversali che una volta apprese e consolidate garantiscono allo studente la versatilità necessaria per riuscire negli ambiti formativi e professionali.

**Charifa Eddahani**

Università "Mohamed V" di Rabat

**Dina Laghmari**

Università "Hassan II" di Casablanca (Marocco)

# Ripensare la didattica sul fatto religioso fra università e scuola:

Un corso per insegnanti intitolato «Nuova cittadinanza plurale: competenze interreligiose e interculturali»

Questo articolo nasce da una duplice esigenza di testimonianza: testimoniare un'attività didattica svolta e un conseguente progetto che ha tentato di prendere il largo e che al momento è alla fonda, in attesa di ritentare l'impresa; testimoniare una necessità della società italiana, ogni giorno più incalzante nel contesto contemporaneo e in esponenziale accelerazione a causa della pandemia vigente, anche se latitante nel discorso pubblico. La necessità della nostra società è raggiungere un livello di discorso pubblico intorno alle religioni e alle culture che sia almeno sufficiente. Sufficiente per chi? Per una democrazia: non può esistere il costituzionale rispetto delle minoranze senza adeguate conoscenze delle stesse e una costante pratica di dialogo, necessaria per la costruzione di queste conoscenze. Ciò è particolarmente vero per quanto riguarda le cosiddette minoranze religiose poiché dentro questa formula classificatoria sono compresi diversi tipi di minoranza (linguistica, etnica, etc.), oltre a storie più o meno recenti di migrazioni e di convivenze nei territori. In questo senso la scuola è la nostra cartina di tornasole: l'analfabetismo religioso della nostra società è la conseguenza di un'assenza non giustificata nei nostri programmi scolastici, una vera e propria materia invisibile.

## Un progetto di didattica universitaria

Da questa consapevolezza è nata un'attività didattica all'interno del corso di laurea magistrale in Scienze storico-religiose dell'Università "Sapienza" di Roma nell'anno accademico 2019-2020. Il Professor Alessandro Saggioro, Ordinario di Storia delle religioni nella medesima università, si è relazionato con il piccolo gruppo di studenti all'ultimo anno, tra cui anche chi scrive, e fin dalle prime lezioni si è posto il problema di come organizzare praticamente una didattica per una materia che non esiste nei programmi scolastici italiani ma solamente in quelli universitari. Vale a dire: come possiamo concretamente trasmettere nel mondo della scuola le conoscenze sul fatto religioso affinate in ambito accademico da quasi un centinaio d'anni di studi? E conseguentemente: come possiamo tradurre in un linguaggio spendibile nella scuola di oggi una serie di saperi che si sono costruiti completamente fuori dalla scuola e che, anche a causa dello statuto ambiguo dell'IRC (Insegnamento della Religione

Cattolica), hanno avuto pochissimo spazio di relazione con quel mondo in cui pur vogliono far breccia? Al lettore non sfuggirà che il mondo della scuola e quello dell'università compiono una serie di discorsi, soprattutto in ambito religioso, difficilmente conciliabili, poiché uno studio storico del fenomeno religioso, quale fu incominciato da Raffaele Pettazoni nel 1925, friziona con l'esigenza religiosa di un fedele che non può rinunciare al nocciolo metastorico della propria religione. Eppure una sintesi andava, e va ancora, trovata perché le esigenze sociali lo impongono.

Il primo passo della nostra attività è stato quello di ripercorrere la storia della didattica della storia delle religioni a scuola, cominciata nel nostro ateneo già dagli anni Ottanta grazie a Giulia Piccaluga, e proseguita attraverso varie fasi fino ad oggi. Il metodo utilizzato fu in principio quello del progetto didattico, in sostanza basato sulla buona volontà dei docenti scolastici e sulla compatibilità fra programmi e contenuti del progetto. Come si evincerà, lo spazio di manovra non fu mai ampio e il rischio, poi parzialmente concretizzatosi, era quello di non rimanere nel discorso pubblico, di non testimoniare, insieme all'attività svolta, la profonda esigenza che spingeva una docente universitaria e un gruppo di studenti a svolgere un'attività extracurricolare non dovuta e non retribuita, né in danaro né in crediti universitari.

Grazie all'analisi di questo e altri percorsi, siamo giunti alla decisione di strutturare un corso di formazione per insegnanti che riuscisse ad essere un anello di congiunzione fra il mondo accademico e il mondo della scuola. Pur essendo noi studenti freschi di studi superiori, abbiamo approfondito le necessità del pubblico cui ci saremmo rivolti conducendo alcune interviste che, seppur quantitativamente non significative ai fini di un'analisi statistica, sono state qualitativamente assai dense, sia per la differente provenienza geografica delle interviste, sia per il fatto che i docenti insegnassero in differenti gradi scolastici.

Con questo bagaglio di conoscenze e suggestioni ci siamo messi a lavorare singolarmente su un progetto di corso di formazione: ognuno di noi doveva pensare a dei contenuti per un totale di 60 ore. I singoli progetti avevano tagli e sensibilità differenti, quale più storico, quale più contemporaneo, quale più centrato sulle

singole religioni e quale più focalizzato sulle pratiche comuni alle diverse religioni. Democraticamente abbiamo votato quello che più ci ha convinto e quindi abbiamo cominciato a svilupparlo ed integrarlo, prendendo le parti migliori degli altri progetti e beneficiando anche del parere di Bernadette Fraioli, attualmente dottoranda in Storia dell'Europa presso l'Università "Sapienza" e per anni coordinatrice del Progetto Incontri del Centro Astalli. La sua profonda conoscenza del mondo scolastico e delle sue problematiche è stata molto utile per meglio definire i contenuti, le intenzioni e le direzioni che il nostro progetto stava prendendo.

The poster is for a course titled "Nuova Cittadinanza Plurale: Competenze Interreligiose e Interculturali". It is organized by Sapienza Università di Roma and the King Hamad Chair for Inter-Faith Dialogue and Peaceful Co-Existence. The course is online, running from February 23 to May 13, 2021. The deadline for registration is January 31. Contact information is provided as corsoformazione.chairkh@uniroma1.it and https://tinyurl.com/Corsoinsegnanti. The objectives include providing interreligious and intercultural competences, promoting plural citizenship and peaceful coexistence, studying religious interaction dynamics, and developing didactic applications.

### Da un progetto a un'idea di didattica

Con una prima bozza di un progetto per un ancora ipotetico corso di formazione per insegnanti si concluse la parte di didattica sperimentale: il corso universitario, svoltosi nel primo semestre dell'a.a. 2019-2020, aveva concluso il proprio progetto entro luglio 2020. Sebbene fin da subito fosse chiaro il carattere concreto e l'attuabilità del progetto, tuttavia la conclusione dei percorsi di studi degli studenti ha rallentato l'ultima fase del nostro lavoro, cioè la concreta presentazione del corso di formazione. Sottoposto a revisione e approvazione da parte di un comitato scientifico coordinato dal Prof. Saggiaro, il corso è stato messo a bando nel mese di gennaio. Pur avendo registrato un

notevole interesse, non ha raggiunto il numero minimo di iscritti richiesto dall'Ateneo e dalle normative vigenti. Eravamo consapevoli dei rischi e delle problematiche connesse con il tentare di far partire il corso a metà anno accademico piuttosto che all'inizio; giustamente i docenti avevano già fatto piani e programmato il loro aggiornamento in altro modo. Come detto, tuttavia, ci conforta che il nostro corso, a dispetto del mero numero di iscritti, abbia destato molto interesse in tutta Italia, complice anche la modalità online imposta dalle circostanze.

Il corso di formazione, intitolato Nuova cittadinanza plurale: competenze interreligiose e interculturali, è stato presentato sulla piattaforma Zoom il 21 gennaio scorso dove, oltre al Prof. Saggiaro, sono intervenuti anche Maria Angela Falà, presidentessa del Tavolo interreligioso di Roma; Gennaro Curcio, Segretario generale dell'Istituto Internazionale Jacques Maritain; Luigi De Salvia, presidente di Religions for Peace Italia; Claudio Paravati, direttore di Confronti. Questi esperti, con il loro sguardo profondo sulla nostra società, hanno adempiuto appieno al ruolo critico loro richiesto: trasmettere a noi le esigenze della nostra società e le urgenze cui un corso del genere dovrebbe venire incontro; trasmettere ai partecipanti all'incontro le potenzialità di una simile proposta culturale.

### Conclusioni

Il corso di formazione sarà quindi di nuovo programmato durante il prossimo anno accademico e scolastico. Come abbiamo tentato di raccontare, il lavoro di realizzazione del progetto è partito dal basso, ascoltando le istanze degli studenti universitari e utilizzando il loro giudizio per delineare le necessità del mondo della scuola e le eccellenze del mondo universitario. Al tempo stesso, è partito da una ricognizione fra i docenti di ogni ordine e grado, che hanno manifestato un notevole interesse per questo tipo di tematica. Riteniamo che questa interazione dell'accademia con il mondo della scuola sia l'unica strada possibile per costruire una relazione duratura e non più episodica, tesa a costruire una circolarità del sapere dove i problemi della scuola diventino quelli dell'accademia e le soluzioni lì trovate vengano sempre misurate nella loro efficacia proprio nel mondo della scuola, dove l'esigenza di realtà, comunicabilità ed efficacia discorsiva è necessariamente, e giustamente, assai elevata. Questo è quello che vogliamo fare, la nostra idea di didattica sottesa al progetto che rilanceremo a settembre, certi che le risposte arriveranno poiché dettate da esigenze reali e concrete della società di oggi (e di domani).

**Giammarco Grantaliano**  
Sapienza Università di Roma  
Universidad de Cantabria

# 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](http://www.fenice-eu.org), [www.languagesbysongs.eu](http://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](https://www.facebook.com/federazioneinsegnanti.fenice).

I principali **PROGETTI EUROPEI** attuati sono:

<b>ERASMUS+</b>	<b>Partenariati strategici KA2</b>	"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)
<b>LIFELONG LEARNING PROGRAMME</b>	<b>Comenius Multilateral</b>	"Broad Sweeps of Imagination: a new method to teach a foreign language" (Convenzione n° 134405-2007-TR-COMENIUS-CMP)
	<b>KA2 Languages</b>	"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
	<b>Grundtvig Partenariati di apprendimento</b>	"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 <b>Star Project 2012</b> "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) - <b>E-Quality Label 2009</b>
<b>SOCRATES, LEONARDO e GIOVENTÙ</b>	<b>Azioni Congiunte</b>	"Una ricerca di nuove idee per prevenire la dispersione scolastica" "INNOschool" (Convenzione: 119487-JA-1-2004-1-DE-JOINT CALL-ACYP);
<b>SOCRATES</b>	<b>Attività di disseminazione</b>	"Integrated Intercultural Language Learning" (IILL) (Convenzione n° 2006-4675/001/001)
	<b>Lingua 2</b>	"Le français par les techniques théâtrales" (Convenzione n°89874-CP-1-2001-1-IT-LINGUA-L2)
	<b>Lingua 1</b>	"Join Your Grandchildren in Foreign Language Learning" (Convenzione n° 89735-CP-1-2001-1-BG-LINGUA-L1)
	<b>Grundtvig 2</b>	"Training of Educators of Adults in an intercultural Module" (TEAM) (Accordo 05-ITA01-S2G01-00319-1)
<b>LEONARDO</b>	<b>Progetti Pilota</b>	"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)