

**SAPIENZA UNIVERSITÀ DI ROMA**  
—  
**DIPARTIMENTO DI COMUNICAZIONE E RICERCA SOCIALE**

**DOTTORATO DI RICERCA IN COMUNICAZIONE**  
**XXXII CICLO**

—  
**DIGITAL HUMANITIES E DIDATTICA:**  
**PROGETTAZIONE, CREAZIONE E SPERIMENTAZIONE**  
**DI UNO STRUMENTO DIDATTICO INNOVATIVO.**  
—

Dottoranda:

Valentina Dorato

Relatrice:

Ida Cortoni

DIPARTIMENTO  
DI COMUNICAZIONE  
E RICERCA SOCIALE



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

*Ai luoghi e alle persone del  
cuore*

## PRIMA PARTE

<b>1. DALL'INFORMATICA UMANISTICA ALLE DIGITAL HUMANITIES: UNO SGUARDO D'INSIEME</b>	»	12
1.1: Breve storia di un incontro tra l'informatica e le scienze umane. La situazione italiana	»	13
1.2: Le Digital Humanities: uno sguardo alla situazione statunitense e europea e al dibattito sulle DH	»	16
1.3: Le DH. Cosa sono e cosa non sono	»	19
1.4: Possibili vantaggi epistemologici dell'utilizzo del digitale applicato alle scienze umane: uno sguardo al tipo di artefatti	»	21
<b>2: APPRENDIMENTO E DH</b>	»	25
2.1: Pedagogia e didattica	»	25
2.2: Apprendimento e insegnamento: un binomio indissolubile e imprescindibile	»	28
2.3: Una bussola per orientarsi tra le teorie pedagogiche	»	31
2.4: Apprendimento, insegnamento e tecnologie digitali	»	34
2.5: Progettazione didattica: "oltre il senso del lungo" per riappropriarsi del luogo	»	41
<b>3. APPRENDIMENTO-INSEGNAMENTO DI UNA LINGUA NON MATERNA E LE TECNOLOGIE DIGITALI. QUADRI TEORICI DI RIFERIMENTO</b>	»	46
3.1: Apprendimento-insegnamento linguistico: i diversi approcci e metodi	»	47
3.2: Alcuni aspetti dei diversi approcci glottodidattici e le tecnologie digitali	»	54
3.3: La didattica acquisizionale (DA) e la glottodidattica a base costruttivista	»	57
3.4: I risultati degli studi della DA e della glottodidattica a base costruttivista sull'apprendimento e le tecnologie digitali	»	62
3.5: Alla base della progettazione di RomanaMENTE: la teoria dell' <i>embodiment</i> , l'enattivismo, l' <i>ubiquitous learning</i>	»	64

## SECONDA PARTE:

<b>4. ROMANAMENTE: UN AMBIENTE DI APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2</b>	»	71
4.1: L'individuazione di un problema: la perdita del "senso" del luogo. (O su come il virtuale possa avvicinare il reale)	»	71
4.2: Il contesto	»	73
4.3: RomanaMENTE: gli strumenti utilizzati per la sua realizzazione. Una panoramica	»	73
4.4: RomanaMENTE: esempi di attività create per ogni strumento	»	76
4. 5: Possibili vantaggi epistemologici legati agli strumenti digitali utilizzati per RomanaMENTE	»	112
<b>5: UNO STUDIO ESPLORATIVO SU ROMANAMENTE. DALLA SPERIMENTAZIONE IN AULA ALLA RACCOLTA DATI: UNA PRIMISSIMA ANALISI SULLA TENUTA DELLO STRUMENTO</b>	»	115
5.1: Il disegno di ricerca	»	115
5.2: L'uso di RomanaMENTE nella classe pilota	»	117
5.3: La sperimentazione: l'analisi comparativa di due micro-casi sperimentali	»	123
5.4: I questionari in entrata al gruppo A e B	»	124
5.5: Appunti di classe durante la sperimentazione di RomanaMENTE. Gruppo A	»	127
5.6: Appunti di classe gruppo B	»	140
5. 7: I questionari in uscita alla JCU e al Trinity	»	144
5.8: Considerazioni generali	»	146
<b>RIFLESSIONI CONCLUSIVE</b>	»	149
<b>APPENDICE</b>	»	154
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	»	168



## INTRODUZIONE

*Non finiremo mai di cercare.  
E la fine della nostra ricerca  
sarà l'arrivare al punto da  
cui siamo partiti e il  
conoscere quel luogo per la  
prima volta.*

(T.S. Eliot)

Nel 1935 Walter Benjamin, riferendosi alla neonata fotografia si domandava: piuttosto che chiedersi se la fotografia sia o meno un'arte, non sarebbe meglio osservare e valutare quali siano le implicazioni che la sua esistenza stessa ha sul concetto di arte? Quali sono i cambiamenti scaturiti dalla mera invenzione e dall' utilizzo della macchina fotografica?

A quasi un secolo di distanza potrebbe avere senso porsi le stesse domande sostituendo al *medium* macchina fotografica la vasta gamma di strumenti che, in sintesi, definiamo media digitali.

Quali sono i cambiamenti scaturiti dalla sola esistenza prima e dal conseguente utilizzo, sempre più massiccio e pervasivo, poi, dei media digitali? Come hanno cambiato il concetto di *homo sapiens*? Come hanno influito e influiscono, per il solo fatto di esistere, sul concetto di umanesimo? In che modo lo studioso di *humanitas* interagisce con essi nei suoi studi? Cosa succede quando l'essere umano, considerato dalla prospettiva della *cognizione incarnata*, interagisce con un ambiente così digitalizzato? Può tale ambiente favorire l'emersione di una *mente estesa*? E, infine, (o, meglio, all'inizio) come tutto ciò influisce sull'apprendimento informale e formale, modifica il concetto di *apprendimento-insegnamento* e fornisce nuove prospettive per la progettazione didattica?

Se è vero che tutta la vita è risolvere problemi sembra altrettanto vero che le domande che ci si pone nel tentare di risolvere i problemi che si incontrano aumentano e cambiano durante il percorso. E fanno nascere nuove domande, in un processo ricorsivo e ciclico alla base della ricerca stessa.

La domanda di base da cui è nato questo lavoro e da cui sono scaturite tutte le altre è partita dall'osservazione di un problema di natura pratica. Studenti stranieri universitari, a Roma, iscritti a corsi di lingua e cultura italiana a livello principiante, dopo un semestre di studio mostrano una scarsa, se non inesistente, conoscenza di elementi culturali italiani e della città in cui vivono. Partendo dall'idea che la conoscenza emerga anche dall'interazione dell'apprendente con l'ambiente, ci si è chiesti se fosse allora possibile creare uno *strumento didattico* che facilitasse l'avvicinamento dell'apprendimento/insegnamento di una lingua straniera alla sua cultura rappresentando un *ambiente di apprendimento* favorevole per la co-emersione di entrambe.

Se, infatti, la lingua è lo specchio di una cultura, troppo spesso chi scrive, dopo anni di insegnamento di italiano come lingua seconda in università americane a Roma, ha rilevato uno scollamento tra l'apprendimento linguistico e quello, in senso lato, culturale. Ha notato, inoltre, una conoscenza piuttosto limitata dei luoghi e dei simboli della città in cui apprendenti universitari stranieri a Roma vivono e passano ogni giorno. Passano, camminano, attraversano la città eterna che *parla* di sé in ogni suo angolo ma, spesso, non osservano. Ci si è chiesti se, allora, aiutare ad *educare lo sguardo*, focalizzare la didattica sui luoghi usati come *input* linguistico-culturali viventi, situare *l'azione didattica* in uno spazio-tempo *diverso* potesse favorire l'emergenza di un *habitus*<sup>1</sup> nuovo nell'apprendente.

Le ricerche portate avanti per rispondere alle domande scaturite dal quesito principale lo hanno illuminato di luce nuova permettendo di proporre una possibile via da percorrere, rappresentata, principalmente, dall'incontro tra didattica e *Digital Humanities*.

Durante il percorso intrapreso si è tenuto conto che:

la relazione tra pedagogia e didattica sulla connessione tra fini e mezzi... è fortemente fuorviante. *L'azione didattica propone un'interazione e una circolarità continue tra mezzi e fini*. La dimensione dei mezzi non solo non dipende da quella dei fini, ma neppure è neutra rispetto ad essa; l'azione porta con sé una continua riflessione che determina la ridefinizione dei fini o il loro abbandono, non solo per la loro eventuale scarsa significatività, ma anche per la non sostenibilità o la non coerenza all'interno della specifica azione (Rossi, 2011, p. 57, corsivo mio).

Ogni progettazione didattica, ha, però, delle *finalità*, l'orizzonte cioè verso cui ci si muove, il percorso che si vuole accennare (*ibidem*). Per poter creare uno spazio-tempo dell'azione didattica che andasse nella direzione delle *finalità* individuate, per le quali non sembrava che i *mezzi* finora utilizzati si fossero rivelati sufficientemente significativi, si è rivolto lo sguardo al digitale ma non come mondo *a sé* ma come parte integrante del mondo attuale *in sé* e come fornitore di *media* che *allungano* il nostro corpo, *aumentano* la nostra realtà, *si fondono* con essa e ci potrebbero rendere "più saggi"<sup>2</sup>.

Nell'ottica del rispetto della *zona di sviluppo prossimale*<sup>3</sup>, l'uso di strumenti digitali così familiari e di uso quotidiano per i cosiddetti *nativi digitali* (e non solo per loro) potrebbe rappresentare un vantaggio a livello epistemologico. Infatti, in un'ottica di *forma-contenuto* come elementi facenti parte di un binomio difficilmente separabile<sup>4</sup>, che si ridefiniscono l'un l'altro,

---

<sup>1</sup> Ci si riferisce qui *all'habitus* come definito da Bourdieu (1980), famoso per il suo impegno per «lo sviluppo di una scienza della pratica e di una correlata critica del dominio nelle sue multiformi espressioni, fondata sulla triplice storicizzazione dell'agente (*habitus*), del mondo (campi e spazi sociali) e delle categorie e dei metodi dell'analista sociale (riflessività)» (Wacquant, 2015, p.67). Per una *Breve genealogia e anatomia del concetto di habitus* si veda (Wacquant, 2015) e per il legame tra *habitus* e didattica enattiva Rossi (2011), capitolo 12, pp. 126-131.

<sup>2</sup> Si veda Prensky (2009).

<sup>3</sup> Vygotskij (1934).

<sup>4</sup> In maniera estremamente interessante Rossi (2011) nota che la «digitalizzazione permette una divisione tra struttura e contenuto: ad esempio in un testo digitale è possibile modificare la formattazione senza intervenire sul contenuto o in un'immagine è possibile modificare i colori senza modificare le forme. Tale caratteristica potrebbe produrre una modalità diversa di operare con le strutture e vederle come elementi su cui intervenire indipendentemente dal contesto» (p. 120). Per quanto, quindi, la *forma* e il *contenuto* siano legati tra loro, nel senso che la *forma* che si fa assumere al *contenuto* lo influenza e lo definisce e viceversa, la digitalizzazione, come la

l'utilizzo di *forme* familiari al *target* di studenti, unito alla creazione e all'utilizzo di artefatti digitali *situati*, potrebbe permettere di percorrere una delle strade possibili perché l'incontro dell'*ambiente proposto* con gli altri *sistemi* (studente, gruppo classe, insegnante) avvicini *al sapere* in questione.

Il manifesto delle *digital humanities* (DH), o umanistica digitale, le descrive come

un campo di studio diverso e ancora emergente che comprende la pratica delle ricerche in campo umanistico con e attraverso l'informatica e l'esplorazione di *come le scienze umane potrebbero evolversi attraverso il loro coinvolgimento con la tecnologia, i media e i metodi computazionali* (trad. it. Bittanti, 2009).

Può, quindi, avere senso chiedersi se le DH possano essere usate come *piattaforma didattica*<sup>5</sup> e se uno sguardo pedagogico che faccia incontrare le DH con la didattica possa essere proficuo.

Il lavoro centrale di questo studio è consistito nella progettazione, nella realizzazione e nella sperimentazione di un nuovo strumento didattico. Come caso di studio specifico si è creato RomanaMENTE, *ipermedia* per l'insegnamento della lingua e cultura a Roma a livello elementare. Partendo da una mappa personalizzata di Google Maps, i diversi percorsi didattici, sia virtuali che reali, sono stati in essa inseriti sotto forma di link che rimandano a tutte quelle attività relative all'insegnamento della lingua e della cultura italiana per un livello 101<sup>6</sup>. Esse sono state interamente create da chi scrive, grazie all'ausilio di diversi strumenti digitali gratuiti disponibili sul web, partendo da *segnali* sparsi per la città che ad essa rimandassero così come all'esperienza, concreta, sul campo. Il contenuto specifico delle attività è solo un esempio specifico potenzialmente replicabile sia per insegnamenti linguistici di livelli diversi e di lingue diverse sia per insegnamenti di altre materie la cui finalità principale sia quella di ancorare il *sapere* e l'Oggetto Culturale al *luogo*.

In un'ottica *enattiva*, la prassi e la teoria si fondono nell'azione che prevede, al suo interno, un ragionamento. Tale ragionamento costituisce l'ossatura dei diversi capitoli del lavoro. Ma i ragionamenti portati avanti si sono confrontati con il fatto che «la stabilità dei fini durante l'azione non tiene conto del fatto che la scelta dei mezzi e, quindi, l'azione producono dei *feedback*, che vanno a ridisegnare i fini» (Rossi, 2011, p. 74). La struttura e la suddivisione del lavoro, quindi, che consta di 5 capitoli e di riflessioni conclusive, così come lo strumento creato e i primi risultati raccolti e raccontati sulla tenuta dello stesso, si considerano provvisori, rivedibili e ampliabili in un'ottica di continua ridefinizione.

Il lavoro è diviso in due parti:

---

struttura/modello alla base di RomanaMENTE mostra (cfr. Riflessioni conclusive) rende possibile ragionare su delle *strutture didattiche* che creano un possibile *modello* il cui contenuto specifico può cambiare.

<sup>5</sup> Si veda Pace (2016).

<sup>6</sup> Nelle università americane, normalmente, ci si riferisce al livello elementare 1 come Italiano 101 (IT101), al livello elementare 2 come Italiano 102 (IT102), a livello intermedio 1 come Italiano 201 (IT201), al livello intermedio 2 come Italiano 202 (IT202), a livello avanzato 1 come Italiano 301 (IT301) e a livello avanzato 2 come Italiano 302 (IT302). Tali livelli hanno la durata di un semestre accademico (14 settimane) di 45/60 ore, a seconda dell'università e dei crediti.

-la prima parte, composta dai primi tre capitoli, costituisce il tentativo di fornire dei possibili percorsi per rispondere alle domande di apertura di questa introduzione;

-la seconda parte, composta dal capitolo quarto e quinto, tenta di rendere, in modo lineare, l'esperienza complessa rappresentata dalla progettazione e creazione di RomanaMENTE nella sua *forma* e nei suoi *contenuti* e di portare la riflessione sugli elementi emersi dal suo utilizzo in classe, confrontandoli con quelli di una classe in cui è stato usato un manuale di lingua "classico".

#### *La prima parte*

1. Nel primo capitolo, *Dall'Informatica Umanistica alle Digital Humanities: uno sguardo d'insieme*, si ripercorre la storia delle DH nell'arduo tentativo di definirle. Si rappresenta lo stato dell'arte con un *focus* specifico sull'Italia e sul mondo anglosassone, in modo particolare sugli Stati Uniti. Questa scelta deriva dal duplice fatto che il mondo anglosassone vede la maggior parte di studiosi interessanti al tema e che la problematica didattica riscontrata è nata in un contesto americano, su suolo italiano. Ripercorrere, quindi, lo sviluppo delle DH sembrava un punto di partenza obbligato. Trattandosi di un campo di studi piuttosto recente e forse, più di altri, in rapida evoluzione e ancora alla ricerca di una sua chiara identità, ci si è soffermati sull'acceso dibattito che ruota intorno ad esso. Tale dibattito ci ha portati a scoprire che, definire cosa siano e cosa non siano le DH, è impresa ardua. E se, da una parte, la non chiarezza definitoria di un ambito scientifico può rappresentare un problema, dall'altra rappresenta anche una sfida. Dal nostro punto di vista, ci si è chiesti se le DH possano fornire uno *sguardo* diverso, possano cioè spostare la prospettiva e proporre soluzioni *altre* a problemi vecchi e nuovi. Tra gli umanisti digitali c'è chi si chiede se l'aggettivo *digitale*, che accompagna il sostantivo *umanistica*, sia destinato ad essere transitorio perché, prima o poi, tutto diventerà digitale e non avrà più senso distinguere tra un'umanistica *non digitale* e un'umanistica *digitale*. Quasi sempre, d'altronde, l'abitudine al *medium* lo rende meno visibile e più scontato, almeno fino a quando esso funziona o fino al momento in cui ci si ritrova costretti a *fare senza*. Seguendo il dibattito negli Stati Uniti si scopre anche che le DH sono state più applicate alla ricerca che alla didattica, alla creazione cioè di strumenti per facilitare il processo di apprendimento/insegnamento. Si conclude il primo capitolo riportando alcuni studi che mostrano i possibili vantaggi epistemologici legati all'utilizzo delle tecnologie digitali.

2. Nel secondo capitolo, *Apprendimento e DH*, ci si focalizza sul binomio apprendimento/insegnamento e le DH. Per fare ciò ci si sofferma, in primo luogo, sulle definizioni di pedagogia e didattica per mettere in luce le loro differenze e quali informazioni le due scienze ci forniscono su tale binomio. Con un approccio storico si ripercorre la storia di come si è guardato all'apprendimento/insegnamento soffermandosi sulle conseguenze legate al modo in cui il binomio viene considerato. L'insegnante "insegna", cioè *traduce e indica* attraverso dei "segni", ma può anche essere visto come colui/colei che *lascia un segno*, imprime una *forma*. Ma il modo in cui si guarda al *segno* e a che cosa significhi *formare* cambia a seconda della prospettiva che si assume. Ed essa cambia l'idea che si ha del binomio influenzando, quindi, anche il tipo di azione didattica che si immagina e si

svolge. Le teorie pedagogiche a cui si fa riferimento, quindi, sono le bussole che indicano una possibile strada da percorrere. Si è deciso per questo di fornire dei punti di riferimento di base per potersi orientare tra di esse per poi vedere, più da vicino, come le tecnologie digitali sono state utilizzate o si potrebbero utilizzare a seconda delle diverse prospettive adottate. Poiché una delle problematiche osservate nel nostro caso di studio specifico era quella di un allontanamento e distacco degli apprendenti dal *luogo*, un paragrafo del secondo capitolo è dedicato all'importanza del luogo nella progettazione didattica. Ci si è chiesti se il ritrovarsi *oltre il senso del luogo* (il famoso *no sense of place* di Meyrowitz) potesse, nel tempo-spazio dell'azione didattica, riportare, in realtà, ad una riappropriazione del *luogo* in un'accezione più ampia che includesse contemporaneamente *il qui ed ora e l'altrove e il virtuale*. E ci si è domandati se non fossero proprio le DH a renderlo possibile.

3. Il terzo capitolo, *Apprendimento-insegnamento di una lingua non materna e le tecnologie digitali. Quadri teorici di riferimento*, offre un quadro di riferimento teorico per i diversi approcci e metodi in glottodidattica. Nella ricostruzione storica, si è focalizzata particolarmente l'attenzione sull'interazione tra tre poli: il *docente*, il *discente* e la *lingua/cultura*. Ci si è poi soffermati sui vantaggi dell'utilizzo delle tecnologie digitali in relazione ad alcuni aspetti specifici dei diversi approcci glottodidattici. I paragrafi successivi sono dedicati alla didattica acquisizionale (DA) e agli approcci a base costruttivista: partendo dai suggerimenti che tali studi possono fornire per la costruzione di strumenti di glottodidattica si è arrivati ad esplorare come le tecnologie digitali si siano integrate o potrebbero integrarsi nella progettazione didattica. L'ultimo paragrafo, infine, affronta le teorie su cui si è principalmente basata la progettazione di RomanaMENTE: *la teoria dell'embodiment, l'enattivismo e l'ubiquitous learning*. Dopo aver spiegato i tre termini, si mette in luce come i risultati dei diversi studi, condotti in questi ambiti, possano fornire utili suggerimenti da cui partire per affrontare il problema al centro del nostro lavoro: la creazione di uno strumento didattico innovativo. A questo punto e con i suggerimenti fornitici dall'enattivismo, dalla teoria dell'*embodiment*, e le implicazioni relative offerte dall'*ubiquitous learning*, si conclude la prima parte della tesi, dedicata a cercare possibili risposte e a fornire punti di riferimento per le domande presenti all'inizio della nostra introduzione e si apre la seconda parte, dedicata, invece, alla spiegazione di come sia stato progettato, creato e sperimentato RomanaMENTE.

*Seconda parte.*

4. Il quarto capitolo, *RomanaMENTE: un ambiente di apprendimento dell'italiano L2*, è dedicato allo strumento didattico creato. Si è partiti dalla spiegazione dettagliata di quale fosse stato il problema individuato: il fatto, cioè, che studenti universitari stranieri a Roma che seguono un corso di lingua e cultura italiana, specialmente a livello principiante, seppure sembrano apprendere le basi della lingua italiana risultano piuttosto *ignoranti* (nel senso di non sapere) non solo rispetto ad elementi culturali italiani ma anche relativi alla città in cui vivono. Ci si è chiesti allora se il *situare* l'attività didattica su Roma e il legarla sia virtualmente che realmente alla città, ai suoi personaggi e alle sue persone, potesse fare in modo di presentare la lingua attraverso degli *input* linguistico-culturali che, nello stesso lasso di tempo a disposizione,

spostassero lo sguardo dalla lingua come solo mezzo per *comunicare* alla lingua come *espressione di una cultura e dei suoi luoghi*. Si è passati poi a spiegare, nei dettagli, il contesto in cui chi scrive ha rilevato le criticità e per il quale RomanaMENTE è stato creato. Si sono poi presentati gli *strumenti digitali* selezionati durante la ricerca fornendo esempi specifici del loro utilizzo per *la creazione* delle diverse attività. Nonostante il paragrafo dedicato a ciò sia di natura procedurale, si è reputato utile inserirlo nel corpo della tesi con la speranza che una spiegazione lineare possa, in qualche modo, essere in grado di rendere conto di cosa sia RomanaMENTE. Si ritiene, comunque, necessario, per poterne apprezzare le potenzialità così come criticarne i difetti, esplorare l'artefatto nella sua completezza direttamente seguendo il link<sup>7</sup> di riferimento. Solo la realtà multicanale e multidimensionale, infatti, può permettere una comprensione completa di esso. Si spera, comunque, che gli esempi forniti, per quanto riduttivi, possano dare un'idea di come funzioni RomanaMENTE sia da un punto di vista *macro* che *micro*, e far vedere quali siano le finalità delle diverse attività proposte, se pur *in fieri*.

5. Il quinto capitolo, *Uno studio esplorativo su Romanamente. Dalla sperimentazione in aula alla raccolta dati: una primissima analisi sulla tenuta dello strumento*, rende conto della metodologia scelta per il disegno di ricerca relativo alla sperimentazione di RomanaMENTE, riporta le osservazioni raccolte durante la sperimentazione per trarre, infine, delle primissime conclusioni sulla tenuta dello strumento. Secondo un modello che ha avuto successo nel *design industriale*, il F-V-P (Finalità, Variabili, Percorso) (Gero, 1990; Gero e Kannengisser, 2002), e che è stato proposto anche per la didattica (Rossi, 2011, pp. 109-110), «la progettazione inizia da un'analisi del contesto, che tiene conto delle attese degli studenti e delle loro competenze, del curriculum proposto dall'istituzione, delle esigenze del territorio e, infine, ma non ultimo, degli interessi del docente e della sua filosofia educativa» (ivi, p. 109). Se la F di “funzione”, in campo didattico, sono le *finalità*, la V di “variabili” sono le variabili didattiche e la P di “percorso” è la struttura della possibile strada da percorrere, che assume la forma di una sceneggiatura, «*la prima sceneggiatura non conclude il processo ma l'avvia, attivando un processo ricorsivo*» (ivi, p. 110, corsivo mio). Per questa ragione, trattandosi di uno studio esplorativo relativo all'utilizzo di uno strumento didattico, i dati raccolti, di tipo qualitativo, possono risultare utili soprattutto per un percorso di tipo *riflessivo* che fornisca degli strumenti per riadattare e modificare la *sceneggiatura*. Sceneggiatura che, comunque, assumerà connotati diversi da gruppo classe a gruppo classe e da insegnante ad insegnante. Il disegno di ricerca adottato ha previsto un'analisi comparativa di due micro-casi di studio sperimentali. Dopo aver affinato lo strumento e apportato dei miglioramenti a seguito dell'utilizzo pre-sperimentale di RomanaMENTE in un gruppo-classe pilota, la sperimentazione successiva ha comportato una doppia osservazione partecipata e una doppia raccolta di informazioni attraverso questionari sul percepito degli studenti. Nel primo caso/gruppo-classe si è utilizzato RomanaMENTE in una classe di livello 101 e nel secondo caso/gruppo-classe

---

<sup>7</sup>RomanaMENTE:  
<https://drive.google.com/open?id=1xBTRF9TGj829NhuMJmb5rFkvPURE8qzx&usp=sharing>

un manuale tradizionale in una classe di livello 101. Entrambi i gruppi erano composti da studenti stranieri in università americane ed in entrambi gruppi la docente-progettista, cioè chi scrive, era anche colei che portava avanti l'osservazione partecipata. Il tipo di osservazione e il tipo di note raccolte durante il semestre si collocano nell'ottica del "professionista riflessivo", come descritta da Schon (1993). Egli, convinto dell'importanza della modellizzazione (modello come mediatore tra il docente-professionista e la realtà), e del ruolo da essa giocata di *mediazione*, sostiene che ogni modellizzazione implichi un'*immersione* e un *distanziamento*. «Il professionista è nel modello, mentre esso evolve, e, contemporaneamente, lo osserva dall'esterno» (Rossi, 2011, p. 106). Il docente-professionista durante il percorso analizza e racconta, narrando, che cosa avviene. In un secondo momento analizza e focalizza l'attenzione su come lo svolgersi del percorso lo abbia cambiato. Cioè come abbia cambiato il *modello*, il *percorso* e se stesso. In questa ottica sono state riportate e commentate le note raccolte durante l'insegnamento in entrambi i gruppi facendo emergere il più possibile anche le criticità legate allo strumento e, in generale, al *digitale*. Nello stesso modo si è cercato di mettere in luce che cosa potevano suggerire le risposte degli studenti ai questionari. Alla fine del capitolo si sono poi fatte alcune considerazioni generali sull'esperimento con la speranza di fornire spunti utili per azioni didattiche future.

Il lavoro si chiude con delle riflessioni conclusive che mettono in luce la possibile valenza pedagogica di uno strumento costruito alla stregua di RomanaMENTE.

## PRIMA PARTE:

### 1: DALL'INFORMATICA UMANISTICA ALLE *DIGITAL HUMANITIES*: UNO SGUARDO D'INSIEME.

*Il modo e il genere secondo  
cui si organizza la  
percezione sensoriale  
umana- il medium in cui essa  
ha luogo- è condizionato non  
soltanto in senso naturale,  
bensì anche in senso storico.*

(W. Benjamin, 1935)

Le domande che aprono l'introduzione di questo lavoro, toccano temi cari agli umanisti in generale. Tra di essi oggi c'è chi inserisce il suo ambito accademico di ricerca sotto la grande tenda<sup>8</sup> di *Digital Humanities* (DH).

Ma cosa è l'umanesimo digitale? Di che cosa si occupa? Come nasce? C'è un qualcosa che lo distingue dall'umanesimo in senso lato a livello ontologico? O si tratta di utilizzare diversi strumenti per guardare agli stessi problemi? E, se così fosse, possono degli strumenti nuovi portare a diverse risposte e cambiare e influenzare le successive domande? Il fatto di vivere in un mondo che esprime sempre più i suoi artefatti culturali in modo digitale, che ad una rapidità sempre maggiore crea nuovi strumenti digitali semplici e alla portata dei più, cambia obbligatoriamente e definitivamente il mondo della ricerca e quello della didattica?

C'è chi parla di *implicazioni rivoluzionarie delle Digital Humanities* sostenendo che:

Una delle poche cose che si può considerare sicura rispetto a questo periodo di cambiamento accelerato è che il progresso monumentale nella tecnologia delle comunicazioni generato dall'invenzione del computer e dei *chip* ha implicazioni epocali per l'*apprendimento umano*. Una *rivoluzione* è cominciata quando la *scienza e la tecnologia* si sono fuse con gli studi umanistici (Leach, 2011).

Rivoluzione o meno, la vivacità del dibattito negli ultimi anni sulle DH, i tentativi di rispondere alle domande appena poste e i diversi punti di vista, spesso discordanti sull'argomento, sono segni di un vivo interesse per un tema che vale la pena approfondire. Per fornire dei punti di riferimento cronologici, come prima cosa, si ripercorrerà brevemente la storia che dai barlumi dell'informatica umanistica ci porta alle *Digital Humanities*.

---

<sup>8</sup> *Big tent Digital Humanities* è stato il tema della conferenza del 2011 alla Stanford University della California. Per un interessante critica al concetto di "*Big Tent*" si rimanda a Svensson (2012).



### ***1.1: Breve storia di un incontro tra l'informatica e le scienze umane. La situazione italiana.***

Era il 1946, in Italia, quando un gesuita, padre Roberto Busa, durante la stesura della sua tesi di laurea all'Università Gregoriana di Roma si trovò davanti a un problema: stava studiando il pensiero di Tommaso d'Aquino e, nello specifico, stava analizzando il concetto di "interiorità". Rendendosi conto che tale concetto veniva espresso nelle opere del Santo non tanto attraverso il lemma "interiorità" ma principalmente attraverso l'espressione "essere in", padre Busa ebbe bisogno di reperire tutte le ricorrenze della particella "in". Non trovando risposta nelle ricerche che lo precedevano, decise di ricominciare da capo il lavoro di analisi. Resosi conto della fatica improba che richiedeva l'analisi manuale, si mise alla ricerca di macchine automatiche che potessero svolgere l'analisi dei lemmi. Si rivolse a vari istituti tra cui l'IBM di New York. Grazie all'uso di calcolatori a schede perforate, per la prima volta, un problema di tipo linguistico trovò un fondamentale aiuto nelle macchine. Nacque così l'*index Thomisticus*, cioè una ricerca *ante-litteram* di *Digital Humanities*. Per il lavoro di Padre Busa, dapprima furono utilizzate schede perforate, poi si passò all'appena nata tecnologia dei nastri magnetici, fino a che, nel 1980, dopo un lavoro durato 30 anni, venne stampato (con un prototipo di stampante laser) l'*index* in 56 volumi, prima opera stampata con la nuova tecnologia. Con l'avvento dei CD-ROM l'opera passò dai nastri magnetici ad un unico CD-ROM. Nel 1989 venne creata una versione in forma di ipertesto e nel 2005 arrivò al web.

Padre Busa, pioniere dell'informatica applicata alla linguistica, crea un metodo, una terminologia e delle procedure. Ma, cosa più importante, affronta e risolve un problema della linguistica computazionale *in modo originale* fornendo degli strumenti estremamente utili per le ricerche future che, spesso, oggi diamo per scontati. Chi cominciasse, infatti, attualmente, una ricerca sulle frequenze lessicali di una qualsiasi opera, si avvarrebbe, sicuramente all'inizio, di un *software*. Ciò che in passato comportava mesi se non anni di ricerca iniziale, oggi viene svolto con una velocità impensabile e con un risparmio di tempo incredibile. Si tratta quindi, di un "solo" risparmio di tempo? O il risparmio oggettivo di tempo ha anche delle altre implicazioni?

Si tenterà di rispondere a queste domande più avanti.

Dopo l'*index Thomisticus*, la storia dell'informatica umanistica ha assistito al succedersi di diverse vicende. Ai fini di questo lavoro, l'attenzione si porrà principalmente sull'evolversi delle DH in Italia e nel mondo anglosassone coscienti di non rendere giustizia alle molteplicità delle diverse tradizioni culturali e nazionali.

In Italia, l'esperienza di Padre Busa non era isolata (Ciotti, 2018). Nel 1961, infatti, nell'*Almanacco letterario Bompiani* (Morando, 1961), si trovava una parte monografica dedicata al tema *Le applicazioni dei calcolatori elettronici alle scienze morali e alla letteratura* che mostrava come, già all'epoca, alcuni intellettuali italiani provassero interesse verso l'incontro tra *umanesimo e informatica*.

Alla fine degli anni '60 nascevano i primi centri istituzionali di Ricerca, come, ad esempio, nell'ambito del *Centro Nazionale di Ricerca* (CNR), l'*Istituto di Linguistica Computazionale* (ILC) fondato dal professor Zampelli

a Pisa e l'Istituto per il Lessico Intellettuale Europeo e la Storia delle Idee (ILIESI) del professor Gregory.

Negli anni '80 alla Sapienza di Roma, l'informatica umanistica è diventata disciplina autonoma grazie a Tito Orlando e alla scuola romana e alla creazione, nel 1984, del gruppo di ricerca *Informatica e discipline umanistiche*. Orlandi e il suo gruppo guardano all'informatica applicata alle discipline umanistiche non in modo strumentale ma con un approccio teorico. Lo stesso Orlandi ha fondato nel 1991 il primo vero centro di informatica umanistica in Italia, il *Centro Interdipartimentale di Servizi per l'Automazione nelle Discipline Umanistiche* (CISADU) continuando l'esplorazione dei fondamenti metodologici e teorici della disciplina. Ad occuparsi, invece, più della parte applicativa e della creazione di risorse digitali, il Centro Ricerche Informatica e Letteratura (CRILET), fondato da un altro membro del gruppo, Giuseppe Gigliozzi.

Nei decenni successivi i centri di ricerca sulle DH sul suolo italiano sono cresciuti notevolmente. Il *Laboratorio di Cultura Digitale*<sup>9</sup> dell'Università di Pisa ha mappato 12 Centri di Ricerca attualmente presenti su tutto il territorio italiano (fig. 1).

---

<sup>9</sup> «Il Laboratorio di Cultura Digitale è un Centro interdipartimentale di formazione e ricerca ai sensi dell'articolo 39 dello Statuto dell'Università di Pisa. Al suo interno collaborano docenti di cinque Dipartimenti e numerosi studiosi indipendenti, riuniti dal desiderio di sviluppare progetti, strumenti e conoscenze che uniscano l'ambito umanistico e quello informatico.

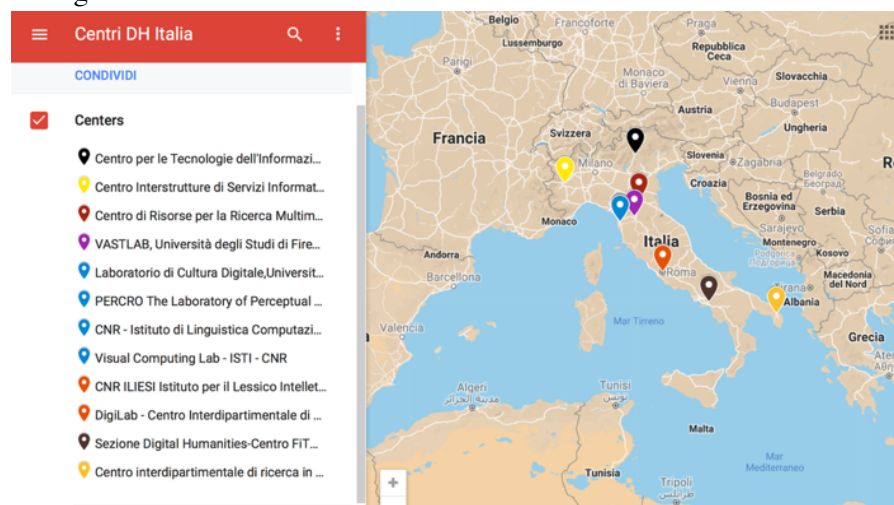
Il Laboratorio intende lavorare come una bottega digitale, un DIGICRAFT, nel senso che pensa e lavora a progetti digitali come quando in una bottega rinascimentale riceveva la commissione di un'opera: in un DIGICRAFT infatti diverse capacità e competenze si integrano a quella del "maestro", che ha l'idea generale dell'opera e che è semplicemente responsabile del progetto, ma che ha bisogno della collaborazione di un gruppo composito per portare avanti. Infatti, nel realizzare un progetto digitale collaborano nel nostro Laboratorio figure diverse: non solo esperti in diverse discipline, ma anche dottorandi, laureandi e tirocinanti, che sovente hanno competenze maggiori del maestro su specifici strumenti e tecniche. Le équipe che lavorano nel Laboratorio sono sempre interdisciplinari e aperte, perché è la natura stessa di qualsiasi progetto di Cultura Digitale (Digital Humanities) ad essere interdisciplinare e aperta, in quanto:

- 1) necessita dell'uso di strumenti differenti;
- 2) richiede il dialogo tra discipline.

Il Laboratorio intende inoltre promuovere ricerche in grado di rispondere ai mutamenti che la continua innovazione tecnologica porta nel mondo della cultura, elaborando modelli e linguaggi capaci di interpretare un mondo in cambiamento.

La nozione di Cultura Digitale comprende l'impegno verso la conservazione e trasmissione del patrimonio culturale tramite i nuovi media e lo studio sull'evoluzione dei contenuti, determinata dai nuovi mezzi di comunicazione» (<http://www.labcd.unipi.it/laboratorio/>) (28 ottobre 2019).

Figura 1



A questi centri si vuole aggiungere anche *l'Educational Research & Interaction Design (ERID-LAB)* dell'Università di Foggia che si occupa di Digitale ed innovazione nella ricerca Didattica.

La vivacità dell'ambito di ricerca si può riscontrare anche dalla nascita di associazioni, pubblicazioni e convegni sul tema. Nel 2011, a Firenze, viene costituita *L'associazione per l'informatica umanistica e la cultura digitale (AIUCD)*. Sul sito dell'associazione si legge:

Come indicato nello Statuto, l'Associazione intende promuovere e diffondere la riflessione metodologica e teorica, la collaborazione scientifica e lo sviluppo di pratiche, risorse e strumenti condivisi nel campo dell'informatica umanistica e nell'uso delle applicazioni digitali in tutte le aree delle scienze umane, nonché favorire inoltre la riflessione sui fondamenti umanistici delle metodologie informatiche e nel campo delle culture di rete. *Il nome scelto per la nostra Associazione, frutto di un lungo dibattito, evidenzia la scelta di unire il termine tradizionalmente usato di Informatica Umanistica insieme a Cultura Digitale, a comprendere in modo aperto un ambito più vasto di quello dei settori disciplinari, che possa comprendere tutti gli interessati, incluso le istituzioni culturali (archivi, biblioteche e musei) che hanno un ruolo di supporto fondamentale alla ricerca ed alla didattica in ambito umanistico (corsivo mio)*<sup>10</sup>.

Si tornerà nel prossimo paragrafo sul nome scelto dall'associazione e sul dibattito che ha portato alla scelta di esso perché un dibattito simile è stato, ed è ancora, molto vivace anche nel continente americano e perché, dietro le scelte dei nomi, si nascondono anche scelte di campo e definitorie che influenzano l'ontologia stessa dell'ambito di ricerca.

Tra le sue varie attività, l'AIUCD organizza convegni annuali (a Giugno 2018 si è giunti all'ottava edizione) e, dal 2011, pubblica la rivista gratuita online *Umanistica digitale* «che intende essere una rivista multilingue e multiculturale e che si colloca sin dalla sua nascita in una rete di omologhe iniziative editoriali a livello europeo e internazionale» (Ciotti, 2017)<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Sito dell'associazione AIUCD disponibile al sito: <http://www.aiucd.it/associazione/> (28 ottobre 2019).

<sup>11</sup> La rivista *Umanistica Digitale* «intende proporsi come luogo di comunicazione, riflessione e dibattito su tutti i temi delle *Digital Humanities*: dai fondamenti teorici e metodologici della ricerca nell'Informatica Umanistica, alla sperimentazione e

Per quanto riguarda la didattica delle DH, l'AIUCD fornisce un elenco dei corsi di studio dalla laurea triennale al dottorato di ricerca. Attualmente esistono tre lauree triennali, cinque lauree magistrali, cinque master e un dottorato di ricerca coordinato dalle Università di Genova e di Torino.

Nonostante l'Informatica Umanistica sia entrata oggi a pieno titolo a far parte della didattica, come mostra il proliferare di corsi di studio di diverso livello offerti in Italia, c'è chi fa notare che «le *Digital Humanities* devono ancora fare i conti, anche da un punto di vista istituzionale, con un rapporto asimmetrico e una concezione ancillare del digitale, inteso come mero strumento e non *come portatore di un nuovo paradigma culturale*» (Catalani, 2018, corsivo mio)<sup>12</sup>.

Spesso, come su molti altri temi, sembra che il dibattito sulle DH tenda a catalizzarsi sui due poli con gli apocalittici che temono che il digitale in campo umanistico depriva il concetto stesso di umanesimo e gli integrati che sostengono che l'umanesimo oggi sia, nella sua natura, digitale perché è la società stessa ad essersi digitalizzata<sup>13</sup>. Si tornerà su questo punto nei paragrafi seguenti.

### ***1.2: Le Digital Humanities: uno sguardo alla situazione statunitense e europea e al dibattito sulle DH.***

Vediamo, ora, qual è la situazione a livello Europeo e interazionale con un'attenzione particolare agli Stati Uniti d'America.

La vivacità del dibattito sul nome stesso con cui riferirsi al campo che definisce l'incontro tra informatica e discipline umanistiche è interessante perché rivelatoria della difficoltà di definire la natura stessa dell'area di studio.

In *What Is and What's It Doing in English Departments?* Kirschenbaum (2011) racconta un aneddoto sulla scelta del nome e di come e perché si sia passati da *Humanities computing* a *Digital Humanities*. In uno scambio di e-mail tra Kirschenbaum stesso e John Unsworth, quest'ultimo dichiara:

La reale origine del termine *Digital Humanities* emerse in una conversazione con Andrew McNeillie, l'editore originale per il Blackwell *Companion to Digital Humanities*. Avevamo cominciato a parlare con lui a proposito di questo progetto editoriale nel 2001, ad aprile ed entro la fine di novembre avevamo la lista dei contributi e stavamo discutendo il titolo, per il contratto. Ray [Siemens] voleva: *A Companion to Humanities Computing* poiché quello era il termine comunemente usato a quel punto; la parte editoriale e di marketing a Blackwell voleva *Companion to Digitized Humanities*. Io ho suggerito *Companion to Digital Humanities* per allontanare l'enfasi dalla semplice digitalizzazione (traduzione mia, corsivo mio).

---

applicazione di strumenti computazionali e sistemi digitali in tutte le aree delle discipline umanistiche; dalla considerazione dei nuovi fenomeni delle culture digitali all'analisi dei cambiamenti nella produzione e comunicazione della ricerca scientifica e nelle infrastrutture per la ricerca; dalla riflessione sull'impatto delle reti e della digitalizzazione nella società alla considerazione sul ruolo dei saperi digitali in un contesto globale e multiculturale» (Ciotti, 2017).

<sup>12</sup> Per approfondimenti sull'uso attuale delle tecnologie nelle scuole italiane e sulla presenza di progetti innovativi che inseriscono il digitale nella costruzione didattica si rimanda a Catalani (2017), Limone (2012), Pace (2016).

<sup>13</sup> Per approfondimenti su volumi recenti, per gli apocalittici si rimanda a Galli della Loggia (2019) e per gli integrati a Rivoltella, Rossi (2019).

Lo stesso tipo di considerazioni si può trarre dall'estratto sopra citato sul dibattito per la scelta del nome dell'associazione italiana AIUCD in cui si è sentita la necessità di mettere insieme i due binomi *informatica umanistica* e *cultura digitale*.

Tali questioni terminologiche e il tempo dedicate ad affrontarle fanno riflettere su un'importante caratteristica delle DH: le ricerche che ricadono in questo ambito non dovrebbero considerare il digitale come un mero strumento che si aggiunge ai più antichi strumenti analogici per affrontare e risolvere vecchi problemi semplicemente in modo più rapido e affidato ad una macchina. Come l'invenzione e l'uso dei nuovi macchinari durante la Rivoluzione Industriale ha stravolto nel profondo il lavoro umano cambiandone per sempre le caratteristiche ontologiche, così l'aggettivo *digitale* nel campo delle DH si riferisce all'utilizzo, creazione e studio di strumenti che portano intrinsecamente a dei profondi cambiamenti per la ricerca e per la didattica. Ed è proprio lo studio scientifico, l'analisi e la valutazione di essi a rappresentare il cuore delle DH<sup>14</sup>.

Una volta affermatosi il nome di *Digital Humanities*, il dibattito terminologico negli Stati Uniti ha preso un'altra direzione. Oggi, infatti, riguarda principalmente l'uso singolare o plurale del termine e se debba o meno essere preceduto dall'articolo determinativo *the*<sup>15</sup>. La non chiarezza sul suo essere singolare o plurale rispecchia la vigorosa discussione sull'identità disciplinare delle DH. Alan Liu fa un parallelismo con il termine *media* usato oggi in inglese al singolare ma prima, per esempio, dallo stesso McLuhan in *Understanding Media*, indifferentemente sia al singolare che al plurale. Liu non fornisce una risposta univoca o una soluzione linguistica sulla correttezza di una concordanza plurale o singolare, ma illumina sulla duplice tensione nel campo delle DH di definirsi al singolare, come disciplina con un suo chiaro campo di interesse e studio e con una sua metodologia e il suo essere plurale e multidisciplinare per vocazione ((Liu, 2016)<sup>16</sup>.

La scelta italiana dell'associazione AIUCD di usare i due binomi di *informatica umanistica* e *cultura digitale* rimanda ad un altro tassello del dibattito affrontato in modo molto interessante da Dave Parry nel suo articolo *The Digital Humanities or a Digital Humanism* (2012). Anche Parry mostra interesse per l'aggettivo *digital* sostenendo che: «ci sono almeno due umanesimi digitali: uno che considera il digitale come un set di strumenti da utilizzare per la ricerca umanistica (design, progetti, strumenti, dati) e un altro che guarda al digitale come ad un oggetto di studio (*social media, digital games, mobile computing*)» (*ibidem*, traduzione mia). Nota, però, Parry che oggi:

viviamo in un mondo che è così impregnato di digitale per cui diventa impossibile ... parlare di "non digitale", un mondo la cui struttura culturale è digitale nelle sue fondamenta. Per cui, conclude, "non si tratta di strumenti di studio (computer per processare testi) e nemmeno di oggetto di studio (i media digitali) nonostante entrambi

---

<sup>14</sup> Per un interessante prospettiva critica sulla cosiddetta "rivoluzione digitale" si rimanda a Balbi (2018).

<sup>15</sup> Fortunatamente la lingua inglese non distingue tra il singolare e il plurale nell'articolo determinativo *the*. Si rimanda per approfondimenti a Liu (2016).

<sup>16</sup> Sullo stesso argomento si veda anche Fitzpatrick (2012).

siano implicati. *Piuttosto si tratta di come l'idea stessa di studio sia alterata dall'esistenza del digitale (ibidem, traduzione mia, corsivo mio).*

Per questo lo studioso propone una terza definizione di DH come «cambiamento non solo negli strumenti e nell'oggetto di studio ma nel modo stesso di fare ricerca» (*ibidem*, traduzione mia) e di fare didattica.

Negli anni immediatamente successivi alla nascita del termine le DH si sviluppano enormemente negli Stati Uniti. Nel 2002, nasce un'"alleanza" che racchiude le organizzazioni che si occupano di DH, l'*Alliance of Digital Humanities Organizations* (ADHO) che fa anche da sponsor a diverse riviste specialistiche sull'argomento. Negli USA, esiste, inoltre, dal 2008, un *Office of Digital Humanities* che costituisce la più importante agenzia di finanziamenti federale per le ricerche delle DH. Il forte senso di comunità nato intorno ai *DHers*<sup>17</sup> si manifesta in diversi modi tra cui l'organizzazione dell'evento, con cadenza annuale, *Day of Digital Humanities* dell'Università di Alberta<sup>18</sup>. Nel 2009 l'annuale convegno dell'Associazione di Lingue Moderne (MLA) vede diversi pannelli dedicati alle DH e un giornalista del *Chronicle* le definisce, in un suo articolo di commento alla conferenza, *the next big thing* (Pannacker, 2009) e, solo due anni dopo, semplicemente *the thing* (Pannacker, 2011).

I centri di ricerca, i corsi universitari offerti, le riviste e i convegni che si occupano di DH sono numerosi e non avrebbe senso una mappatura completa in questa sede. Si ricorda, solo, che un sondaggio del 2008 sui centri di DH negli Stati Uniti ne ha mappati 31 e che il numero è in crescita esponenziale (Zorch, 2008).

Anche in Europa le DH si sono sviluppate fortemente nell'ultimo decennio. L'Inghilterra, con il King's College di Londra, l'University College of London (UCL) e l'università di Oxford hanno centri e programmi leader a livello mondiale. Nel lontano 1970 l'università di Oxford aveva creato *the teaching officer for computing in the Arts*. Dal 2013 *the Oxford Research Center in the Humanities* (TORCH)<sup>19</sup> promuove idee innovative in ambito umanistico. A livello associativo europeo, esiste l'*European Association for Digital Humanities* (EAHD)<sup>20</sup> creata, anche se con un nome differente, nel 1973. Oggi ne fanno parte diverse associazioni di DH europee tra cui anche l'AIUCD. Sul sito dell'associazione, nella parte dedicata alle pubblicazioni, si ha accesso a riviste europee e interazionali dedicate al tema<sup>21</sup>.

Per dare solo un'idea della presenza delle DH nel mondo, l'ADHO conta più di 175 centri, iniziative, laboratori, network di DH a livello globale<sup>22</sup>.

---

<sup>17</sup> *DHers* è l'abbreviazione che si usa in inglese per parlare degli umanisti digitali.

<sup>18</sup> Cfr. par. 1.3 di questo lavoro. Per approfondimenti si veda Rockwell (2012).

<sup>19</sup> *The Oxford Research Center in the Humanities*: <https://torch.ox.ac.uk/about>

<sup>20</sup> Sul loro sito è possibile trovare un elenco di centri di DH europei che ne fanno parte: <https://eadh.org/education/digital-humanities-centres>.

<sup>21</sup> L'elenco completo delle riviste si può consultare sul sito: <https://eadh.org/publications/all>.

<sup>22</sup> Per un elenco completo dei centri mappati nel mondo si rimanda a: <http://darthcrimson.org/portfolio/a-review-of-selected-digital-humanities-centers-and-initiatives-march-2016/> (28 ottobre 2019).

### ***1.3: Le DH. Cosa sono e cosa non sono.***

All'inizio del primo capitolo ci si è chiesti che cosa fossero le DH oggi e come definirle. Ripercorrendo brevemente la loro storia italiana e internazionale e il dibattito scaturito sui confini dell'ambito di ricerca, si è visto quanto sia tutt'oggi complicato fornire una risposta precisa e condivisa.

Sembra interessante allora, per ampliare lo sguardo e per rendere giustizia alla complessità definitoria, riportare alcuni estratti di definizioni di DH partendo dal manifesto delle DH 2.0<sup>23</sup>.

L'Umanistica Digitale non è un ambito unificato, ma *una serie di pratiche convergenti* che esplorano un universo in cui: a) la stampa non rappresenta più il medium esclusivo o normativo nel quale la conoscenza viene prodotta o disseminata: piuttosto, la stampa viene assorbita in nuove configurazioni multimediali; b) gli strumenti, le tecniche e i media digitali hanno profondamente trasformato la produzione e la disseminazione della conoscenza in ambito artistico, umanistico e sociale. L'Umanistica Digitale si propone di svolgere un ruolo inaugurale rispetto a un mondo in cui le università non sono più gli unici produttori, dispensatori e disseminatori della conoscenza e della cultura. Al contrario esse sono chiamate: a plasmare modelli digitali di discorsi accademici per le nuove, emergenti sfere pubbliche della nostra era (il web, la blogosfera, le librerie digitali etc.); a definire i criteri di eccellenza e di innovazione in questi domini e a facilitare la formazione di reti di cultura nella produzione, scambio e disseminazione di conoscenza che sono, al tempo stesso, globali e locali.

Come tutte le rivoluzioni mediali, la prima ondata della rivoluzione digitale si è guardata alle spalle prima di procedere. Così come i primi codici rappresentavano una copia speculare delle pratiche oratorie, e la stampa emulava le pratiche della cultura dei manoscritti dell'Alto Medioevo e il cinema imitava le tecniche del teatro, analogamente, la prima ondata del digitale ha riproposto il mondo della comunicazione accademica che la stampa ha gradualmente codificato nel corso di cinque secoli: un mondo in cui la testualità svolgeva un ruolo primario e la cultura visuale e sonora era secondaria (e subordinata al sommo testo), pur svolgendo un ruolo cruciale nell'accelerazione della ricerca e del recupero di documenti, ampliando l'accesso alle informazioni e modificando così abitudini mentali. Ma i tempi sono cambiati. Oggi ci troviamo di fronte alla necessità di plasmare un futuro in cui le caratteristiche specifiche delle tecnologie digitali diventano il nucleo centrale delle discipline umanistiche. In questa cornice, la stampa viene assorbita in nuove modalità ibride di comunicazione. Per cortesia, evitiamo attacchi di panico (trad. it.: Bittanti, 2009, corsivo mio).

Interessante la definizione di DH come «serie di *pratiche convergenti*» perché il termine *pratiche* ne evidenzia la vocazione, appunto, pratica, di costruzione, la chiamata a creare qualcosa e non solo a parlare di qualcosa. Come è interessante la breve rassegna che parte dalle pratiche oratorie passando per la stampa per arrivare al digitale che evidenzia come ogni cambiamento non solo non avvenga dall'oggi al domani ma implichi l'elaborazione, il riutilizzo e l'assorbimento di tecniche vecchie in tecniche nuove. Gli strumenti che vengono usati per comunicare si stratificano, come i vari strati di una città dalla storia millenaria come Roma. L'abilità umana è quella di saper combinare il vecchio e il nuovo e di non vedere l'uno come opposto dell'altro ma come complementi che, unendosi, vanno a formare qualcosa di positivamente ibrido e, obbligatoriamente, diverso.

---

<sup>23</sup> Per la versione originale del manifesto delle DH 2.0 si rimanda al sito: [http://www.humanitiesblast.com/manifesto/Manifesto\\_V2.pdf](http://www.humanitiesblast.com/manifesto/Manifesto_V2.pdf) (28 ottobre 2019).

In effetti, se si riflette sull'aggettivo *umanistico*, usato come sostantivo in *umanistica digitale*, esso deriva da *humanitas*, che riguarda l'essere umano. Per i greci una persona di cultura era sapiente in filosofia come in matematica e la conoscenza umanistica non riguardava solo gli studi letterari e classici ma lo studio di tutto ciò che riguardava, appunto, l'essere umano<sup>24</sup>. Come Bruno Latour suggerisce oggi più che mai ha senso parlare di un umanesimo scientifico, di un sapere che non divida più con l'accetta lo studioso di informatica, per esempio, da quello di filosofia (Latour, 2013, pp. 19-41). Le DH, nella loro vocazione pratica e nel loro approccio interdisciplinare, consegnano una visione dell'uomo a 360 gradi in cui ogni singolo tassello di conoscenza è necessario per la comprensione del mondo e degli uomini. Già nel 1959 Snow criticava la netta separazione tra le *humanitas* e la cultura scientifica. Uno dei tentativi delle DH consiste, oggi, anche nel riavvicinare quei mondi separati ponendosi come possibile paciere nella guerra ideologica tra tecno-scienza e umanesimo (Olejarz, 2017)<sup>25</sup>.

Eppure, ripercorrendo diverse definizioni di DH raccolte durante il *Day of Digital Humanities*<sup>26</sup> ci si rende conto di quanto esso sia un campo giovane e dai confini mutevoli.

Per esempio, secondo Philip Burns «l'umanistica è umanistica digitale o no- lo studio cioè della letteratura, delle arti, della storia, delle lingue e della filosofia. Non distinguiamo la sociologia digitale o l'astronomia digitale per cui perché l'umanistica digitale?» (Burns, 2011, traduzione mia). Nella sua ottica il computer dovrebbe essere semplicemente considerato come «un'estensione della mente del ricercatore, come uno strumento molto utile» (*ibidem*, traduzione mia).

Lo studioso sembrerebbe, quindi, relegare il digitale a mero mezzo per fare qualcosa.

La definizione di DH di Brian Sarnacki permette di aggiungere un nuovo tassello all'immagine di cosa siano le DH. Lo studioso sostiene che «per quanto molte delle domande a cui gli umanisti cercano di dare risposta non siano cambiate, le nuove tecnologie ... forniscono agli umanisti dei modi per porsi nuove domande e guardare alle vecchie domande diversamente» (Sarnacki, 2011, traduzione mia).

In questo caso, gli strumenti digitali non sono considerati solo utili per «raccolgere, organizzare, analizzare e presentare la ricerca nell'ambito degli studi umanistici» (*ibidem*, traduzione mia) ma portano alla nascita di qualcosa

---

<sup>24</sup> Si pensi, a titolo esemplificativo, alla *filosofa* Ipazia (350/370-415). A quel tempo dare a una persona (e, ancora di più ad una donna) il titolo di *filosofa* era assegnarle il massimo titolo possibile. La filosofia allora, veniva, infatti, considerata un'*onniscienza*. «Il filosofo veniva considerato un intellettuale e uno scienziato a tutto tondo che si occupava tanto di matematica quanto di speculazione sul mondo e sull'animo umano, di legge quanto di astronomia. Non esistevano ambiti esclusi dalla sua riflessione perché le *discipline come oggi le intendiamo* non erano ancora diventate specialistiche. *L'essere umano era considerato come un'unità. Uno era il suo mondo, una l'intelligenza e dunque uno il sapere da investigare a suo riguardo con tutta la sua complessità integrata*» (Murgia, 2019, minuto 5:31-6:13, corsivo mio, trascrizione mia). Ci si domanda, allora, se l'umanistica digitale non possa portare a modi di guardare al sapere più globali.

<sup>25</sup> Sul tema delle "due culture" si veda anche l'articolo di Dizikes (2009).

<sup>26</sup> *The Day in the Life of the Digital Humanities* (Day of DH) è un progetto che guarda ad una giornata nella vita lavorativa di persone nell'ambito delle DH. Il giorno scelto è il 18 Marzo e il primo anno del progetto è stato il 2009.



di nuovo. Forniscono una lente diversa per analizzare la realtà perché essa stessa cambia in un mondo intriso di digitale.

Lo studioso italiano Domenico Fiorimonte (2011), infatti, sostiene che «il futuro dell'umanistica computazionale dovrebbe essere ... quello di sfidare discorsi esistenti, culture e discipline. Per cui forse la questione dovrebbe essere non tanto di quanta informatica abbiamo bisogno per ricevere delle risposte *ma quanto la scienza informatica necessiti che gli vengano poste da noi le giuste domande*» (corsivo mio).

Nuovi strumenti, nuove domande, nuove risposte: ma questi strumenti servono e cambiano solamente la ricerca accademica? O anche la didattica?

Brett Bobley<sup>27</sup>, direttore dell'ufficio *National Endowment for Humanities* (NEH)<sup>28</sup> di DH negli USA, nel 2011 dichiarava, in un'intervista radiofonica che le DH riguardano anche «*come usare la tecnologia al meglio in classe*. Per cui riguardano sia la ricerca che il campo dell'educazione» (Brier, 2012, traduzione mia, corsivo mio).

In effetti, se si è d'accordo con lo studioso Ramsay sul fatto che «le DH riguardino il costruire cose» (Ramsay, 2012 in Gold) e che «se non costruisci niente non sei un umanista digitale» (*ibidem*) l'ambito della didattica diventa un ambito importante di ricerca perché la didattica richiede la costruzione di tecniche, strumenti, attività che possano facilitare l'apprendimento, da condividere e sperimentare nelle classi a tutti i livelli scolastici. Il campo dell'educazione diventa così il campo di applicazione privilegiato per passare dal «leggere e criticare al costruire e al fare» (*ibidem*).

#### ***1.4: Possibili vantaggi epistemologici dell'utilizzo del digitale applicato alle scienze umane: uno sguardo al tipo di artefatti.***

Come osservato nel paragrafo precedente, la definizione del campo delle DH è piuttosto ampia e racchiude, sotto un "ombrello" comune, diversi punti di vista e discipline. Una fondamentale caratteristica delle DH risiede proprio nell'aggettivo *digitale*. È fondamentale chiedersi, allora, quali possibili vantaggi epistemologici esso possa portare.

In questo paragrafo si presentano brevemente i risultati di alcune ricerche sui cambiamenti epistemologici apportati dall'utilizzo del digitale negli studi umanistici.

Lo studioso Gary Marchionini, valutando il progetto *The Perseus Digital Library* (PDL)<sup>29</sup>, parte dalla distinzione tra gli effetti diretti e indiretti delle tecnologie sulla produzione di sapere. Gli effetti diretti sono quelli che danno forma a risultati e discussioni creative e influenzano direttamente la

---

<sup>28</sup> Il NEH è un'agenzia statunitense federale indipendente che supporta la ricerca, l'educazione e i programmi pubblici nell'ambito umanistico. Tra le altre attività essa elargisce fondi per progetti di alta qualità in ambito umanistico. I suoi uffici si trovano a Washington DC.

<sup>29</sup> Il progetto *Perseus*, fondato dal dipartimento di studi classici dell'Università statunitense Tufts, in Massachusset, nel 1987, è un archivio digitale, in continua evoluzione, di risorse per gli studi umanistici. È nato con l'obiettivo di creare una collezione di materiali testuali e visivi del mondo greco arcaico e classico. Recentemente ha aggiunto documenti del mondo latino e rinascimentale. «Le biblioteche digitali sposano le missioni, le tecniche e le culture delle biblioteche fisiche unendovi le capacità e le culture dell'informatica e delle telecomunicazioni» (Marchionini, 2000, p. 304).

produzione di sapere; quelli indiretti riguardano, invece, le pratiche pedagogiche e l'apprendimento. (Marchionini, 2000). Lo studioso definisce i sistemi informativi «sistemi complessi adattivi» (ivi, p. 305, traduzione mia) i cui effetti reali non potranno che emergere nel tempo. Essi, infatti, dipendono, nel caso delle biblioteche digitali e, nello specifico del PDL dall'interazione tra le biblioteche reali, quelle virtuali e le persone in un complesso e continuo processo di maturazione e adattamento (*ibidem*, traduzione mia). La valutazione dell'impatto di un particolare sistema deve essere vista, infatti, in relazione ai suoi effetti sociali e all'utilizzo innovativo di una tecnologia. Per quanto Marchionini sottolinea, più volte, nella sua ricerca la difficoltà di trarre conclusioni definitive dal suo studio per valutare il PDL, perché «valutare le biblioteche digitali è come giudicare quanto sia riuscito o meno un matrimonio» (ivi, p. 304, traduzione mia) egli definisce comunque *augmented learning* (ivi, p. 321) i vantaggi epistemologici legati all'uso di strumenti digitali e li divide in quattro classi diverse (ivi, pp. 321-323)<sup>30</sup>. I vantaggi di cui parla sono valutati su uno dei primi progetti di DH ma mettono in luce dei risultati importanti. Tra questi, il fatto che la grande velocità di ricerca permessa dal PDL unita ad un corpus molto vasto porta gli utenti a *creare inaspettati collegamenti, permette nuovi modi di ordinare e comparare i risultati e confronti visivi altrimenti impossibili* (Dalbello, 2011, p. 485, traduzione mia, corsivo mio).

Tra i vantaggi riscontrati, oggi considerati punti fondanti delle DH, si propone la maggiore possibilità di lavoro di gruppo virtuale e condivisione, il potenziale che risiede negli archivi di tenere traccia delle ricerche altrui oggi alla base del *crowdsourcing* (basti pensare a Wikipedia), la diminuzione delle barriere per l'accesso al sapere e una sua maggiore circolazione.

I vantaggi epistemologici rilevati dal lavoro di Marchionini si riferiscono ad un progetto realizzato nel 1987. Da allora, suddividendo il progresso delle DH in tre stadi (Dalbello, 2010, pp. 484-494) si possono osservare diverse tipologie di artefatti per ogni periodo legati allo sviluppo delle tecnologie digitali: i corpora linguistici, gli archivi digitali interattivi e gli "editing project" (*ibidem*). Dalbello definisce le tre fasi come la fase dei precursori (anni 50), quella della maturazione e dell'istituzionalizzazione (metà anni 90), e quella dei laboratori degli umanisti nell'età della riproduzione digitale. (Dalbello, 2010, p. 486). Come si è visto, ogni fase ha dato vita a diverse tipologie di artefatti che hanno, a loro volta, comportato alcuni vantaggi epistemologici.

Nella prima fase, per esempio, con l'*Index Thomisticus*, viene rivoluzionata la possibilità di ricercare nei corpora con un evidente impatto sul lavoro di ricerca; la seconda porta ad utilizzo sistematico e maturo e ad una istituzionalizzazione dell'uso degli strumenti digitali sia nella ricerca che per fini didattici; la terza fase, infine, attuale, definita dei "laboratori" comprende archivi e collezioni digitali creati dai ricercatori stessi come *supporto per le loro ricerche e per il loro insegnamento con la possibilità di divenire risorsa comune* (*ibidem*).

---

<sup>30</sup> Le quattro classi di "apprendimento aumentato" sono: istruzione e interpretazione, istruzione e scoperta, istruzione intorno all' *electronic campfire*, e istruzione come archivio (Dalbello, 2011, p. 485).

Il proliferare di strumenti digitali ha comportato una crescita di studi sul loro impatto. Le ricerche di Lyman (1984) e Ruhleder (1995) sono state tra le prime a valutare l'impatto degli strumenti digitali sulla gestione dei dati, sul modo di ragionare e sul modo di fare ricerca (ivi, pp. 488-489).

Lyman ha studiato principalmente l'impatto degli strumenti digitali sul mondo del lavoro notando come il loro utilizzo avesse impattato non solo l'esperienza quotidiana lavorativa ma il concetto stesso di lavoro e le relazioni sociali legate ad esso (ivi, p. 488).

Gli studi di Ruhleder, muovendo proprio dai risultati delle ricerche di Lyman, hanno analizzato, invece, l'integrazione del database *Thesaurus Linguae Graecae (TLG)*<sup>31</sup> nelle ricerche degli studiosi di studi classici. I dati della sua ricerca rilevano che, grazie al risparmio di tempo dovuto all'utilizzo del *TLG*, nel campo degli studi classici, si è verificato un cambiamento profondo nel tipo stesso di ricerca e di produzione di sapere. Se senza l'utilizzo del database «acquisire familiarità con il corpus rappresentava il lavoro di una vita», (*ibidem*) l'uso di *TLG* ha dato la possibilità anche ai ricercatori alle prime armi di porsi domande e trovare risposte a quesiti prima possibili solo dopo una vita dedicata allo studio del corpus. Lo studio rileva che il ricercatore si sente più libero di dedicarsi a lavori intellettualmente più interessanti. Ruhleder sostiene, dunque, che la risorsa *TLG* ha portato ad una profonda ristrutturazione del sapere negli studi classici. La nuova possibilità di accesso a fonti primarie, infatti, ha trasformato il modo di portare avanti le ricerche spostando l'attenzione verso la costruzione e risoluzione di nuovi problemi (ivi, p. 489).

Entrambe le ricerche evidenziano interessanti cambiamenti epistemologici legati agli strumenti digitali la cui rapida evoluzione negli anni, fino ad oggi, non ha fatto altro che amplificare la portata del cambiamento. Sarebbe difficile oggi pensare alla ricerca accademica senza l'apporto degli archivi multimediali e delle biblioteche digitali, strumento il cui utilizzo è così dato per scontato da non essere quasi notato (Latour, 2013, pp. 47-50)<sup>32</sup>. Ci si trova davanti a uno di quegli esempi che dimostrano l'interessante percorso per cui si dipende sempre più dalle tecniche che si finisce, una volta diventate esse pratica quotidiana e fin quando non creano problemi, a non vederle più, a considerarle trasparenti (Latour, 2013).

Le ricerche sopracitate mostrano che il digitale, in campo umanistico, permettendo l'uso simultaneo di molteplici media aiuta a fare inferenze sul contesto culturale generale. Il digitale rende, inoltre, possibile l'accesso

---

<sup>31</sup> Il TLG è stato creato nel 1972 da Theodore F. Brunner all'università di California e consiste in un corpo compatto di testi che contengono i canoni di scrittori greci e che comprendono 1400 anni di attività letteraria dei greci.

<sup>32</sup> «Noi tutti ... per quanto riguarda le tecniche siamo degli idealisti: ne dipendiamo in tutto e per tutto e tuttavia sembriamo galleggiarvi sopra: sono talmente efficaci che le deviazioni grazie alle quali riescono a insinuarsi nei nostri corsi d'azione diventano invisibili appena ci abbiamo fatto l'abitudine. Perché le deviazioni e le composizioni dell'azione ridiventano visibili agli occhi degli studenti, occorre una *prova* particolare» (Latour, 2013, p. 47, corsivo nel testo). Latour porta come *prova* una situazione in cui ci si metta a scrivere a computer e si incappi in un improvviso problema per risoluzione del quale si è obbligati ad andare a cercare aiuto da un tecnico scontrandosi improvvisamente con linguaggi e competenze diversi da quelle a cui si è abituati. Tale incidente di percorso mostra «*il percorso preciso*» (ivi, p. 48) con cui si crea la dipendenza dalle tecniche che ci risultano invisibili fino al momento in cui qualcosa non funziona svelando una «stratificazione vertiginosa di livelli successivi» (*ibidem*). Sull'argomento si rimanda anche a MacLuan (1964, pp. 7-23).

direttamente e più facilmente a fonti primarie permettendo l'ingresso nei vari campi del sapere a nuovi soggetti e promuovendo così la democratizzazione del sapere stesso (Dalbello, 2011, pp. 480-506).

Nonostante gli studi di Marchionini e di Ruhleder si siano focalizzati su uno strumento specifico per gli studi classici, i risultati portano a credere che la tecnologia digitale non solo possa cambiare il modo in cui si concepisce una singola disciplina ma influenzi

l'infrastruttura concettuale dei campi del sapere. .... Gli ambienti multimediali ... permettono un impegno di tipo costruttivista con i testi e con il sapere e *gli umanisti percepiscono il proprio lavoro come un laboratorio di costruzione euristica ...* L'esperienza della ricerca cambia qualitativamente grazie alla possibilità di ricerca e di accesso alle fonti primarie e agli ambienti multimediali perché danno la possibilità di un coinvolgimento di tipo costruttivista con i testi e il sapere già esistente e fanno sì che gli umanisti percepiscano il proprio lavoro analogamente a quello di un laboratorio di costruzione euristica (ivi, p. 492, traduzione mia, corsivo mio).

Inoltre, le nuove possibilità di lettura e scrittura offerte dal digitale, se da un lato possono dare la sensazione di perdersi in una miriade di testi e rimandi, dall'altra permettono di creare collegamenti mentali prima altamente improbabili. (Latman, 2004, pp.411-426).

Concludendo con le parole di Latman: «Commettiamo un serio errore quando trattiamo queste tecnologie digitali come meri strumenti per risparmiare tempo e per rendere più efficiente una ricerca tradizionale» (Latman, 2004, p. 419).

## 2: APPRENDIMENTO E DH.

*È l'interazione fra mente umana e tecnologia digitale che fa nascere il saggio digitale.*

(Prensky, 2009)

Nel 2002 l'università di Cuny a New York crea, *The interactive technology and pedagogy certificate program* (Itp), programma interdisciplinare il cui scopo è quello di riflettere sulla teoria e le implicazioni pedagogiche dell'uso della tecnologia digitale in ambito accademico e su «come gli strumenti digitali possano essere utilizzati al meglio per arricchire la ricerca accademica e la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento» (Brier, 2012, traduzione mia, corsivo mio).

Dieci anni dopo la creazione dell'Itp, il suo fondatore, Stephen Brier, rileva ancora un gap consistente tra le DH applicate alla ricerca e le DH applicate alla pedagogia (*digital sholarship* e *digital pedagogy*) e si augura che il discorso accademico si focalizzi maggiormente su come l'uso delle tecnologie possa favorire l'apprendimento (*ibidem*).

A distanza di sette anni, il tema delle DH applicate all'apprendimento è diventato un argomento all'ordine del giorno. Dopo un iniziale periodo focalizzato maggiormente sul digitale e la ricerca, il discorso sulle DH e il loro risvolto pedagogico è oggi considerato, infatti, di fondamentale importanza.

L'ottava conferenza organizzata dall'Aiucd del gennaio 2019 si intitola: *Pedagogy, teaching and research in the Age of Digital Humanities*. Il focus principale degli interventi è stato proprio il digitale applicato alla pedagogia e alla didattica.

### 2.1: Pedagogia e didattica.

La pedagogia è la riflessione scientifica sui problemi legati alla formazione e all'educazione degli esseri umani. Il termine deriva dal greco *pais* e *agon* cioè *fanciullo* e *guidare*, e, fin dai tempi antichi, si ispira all'ideale della *paideia* (il verbo greco *paydeio* significa *istruisco*, *alleva*, *formo*), nel senso di forma da assumere, obiettivo da perseguire durante tutta la vita. Intesa in senso socratico, l'educazione è un processo di autoliberazione che dovrebbe portare gli esseri umani, attraverso la maieutica, a generare, *spontaneamente*, il vero (Platone, 386/367 A.C.)<sup>33</sup>. Secondo Socrate e secondo Platone l'essere

---

<sup>33</sup>Il dialogo platonico *Il Teeteto* fa parte, insieme al *Sofista* e al *Politico*, dell'unica trilogia riconoscibile nel *corpus* platonico. Nel dialogo Socrate paragona la sua arte a quella delle ostetriche con la differenza che «agisce sugli uomini e non sulle donne, e assiste le loro anime, quando partoriscono, e non i corpi» Socrate continua affermando: «io sono sterile di sapienza, e quello che già molti mi rimproverano è il fatto che interrogo gli altri ma io non rispondo su

umano possiede già la conoscenza; compito del pedagogo, quindi, è di fare emergere ciò che è già presente portando la conoscenza *in nuce* in ognuno di noi dal mondo del divenire a quello dell'essere. Per Platone inoltre, lo Stato assume un compito pedagogico-politico fondamentale (Platone, 390/360)<sup>34</sup>.

La pedagogia nasce con la filosofia e ad essa rimane accorpata per oltre due millenni fino a raggiungere lo statuto di scienza e a comprendere settori disciplinari sempre più ampi. Nel corso del 900 la pedagogia diventa uno spazio cognitivo in cui prendono forma i problemi educativi *a cui la pedagogia stessa deve cercare di dare delle risposte fornendo degli strumenti pratici*. Avendo l'educazione il fine dello sviluppo individuale ed essendo l'individuo inserito in una società in continua evoluzione, i metodi e i fini pedagogici debbono essere rivisti continuamente. La pedagogia, in quanto sapere teorico-pratico sui processi educativi, si occupa di tutti quegli ampi e diversi processi in cui avviene l'educazione dell'individuo. Essa include, quindi, l'educazione etica e ambientale; l'educazione informale e l'educazione non formale, come definite dall' *International Council for Educational Development (ICED)*<sup>35</sup>, e l'educazione formale.

La pedagogia si occupa, si diceva, di educazione e formazione. È interessante osservare le etimologie delle parole *paideia*, *formazione* e *bildung*<sup>36</sup>. Esse condividono il concetto di *dare forma*. Se *paideia* ha, come osservato pocanzi, la stessa etimologia del verbo greco *paydeio*, che significa *formo*, formazione deriva, chiaramente, da *forma* e il termine tedesco *bildung* deriva dalla parola *bild* che significa *immagine*, ma anche *simbolo* e si ritrova anche nel verbo *bilden*, che significa creare, formare. La pedagogia, dunque, studia i processi attraverso cui gli esseri umani prendono *forma*. Si diceva che essa è teorico-pratica perché studia sia i modi in cui, storicamente, gli esseri umani hanno ritenuto validi alcuni *metodi* piuttosto che altri per formarsi e

---

alcuna questione, per il fatto di non avere alcuna sapienza: e mi rimproverano con verità. La causa di tutto ciò è la seguente, che il dio mi costringe a esercitare la maieutica, ma di partorire me lo impedi. Io dunque, di per me stesso, non sono un sapiente; e nessuna scoperta, che sia tale, è parto del mio animo. Quelli invece che sono abituati a frequentarmi, anche se alcuni di essi sembrano in un primo tempo incolti, tutti, con il protrarsi della frequenza con me, quando il dio lo concede loro, ne traggono un giovamento sorprendente, come sembra a loro stessi e anche agli altri. *Ed è manifesto che da me non hanno imparato nulla, ma essi di per se stessi, hanno fatto e creato molte e belle scoperte*. Ma, di questa loro possibilità di generare, promotore è il dio e io stesso (*ibidem*, corsivo mio).

<sup>34</sup> Per approfondimenti sul concetto di *paideia* nel mondo greco e, nello specifico, su Socrate come educatore e sulla sua rivoluzione nel campo educativo si veda Jaeger (1944, trad. it. 2003, pp. 728-817). Xenofonte, nelle sue memorie, testimonia che l'ideale di sapere di Socrate «è la *tecne*, un ideale che l'arte terapeutica incarna in maniera esemplare anche in quella subordinazione del sapere a uno scopo pratico che le è propria» (ivi, p. 738). Il concetto di sapere a scopo pratico è proprio alla base di questo lavoro.

<sup>35</sup> ICED: International Council for Educational Development. L' ICED include nell'educazione informale: acquisizione di attitudini, valori, abilità e conoscenze dall'esperienza quotidiana e dalle influenze e risorse educative nel proprio ambiente: dalla famiglia e dal vicinato, dal lavoro e dal gioco, dal mercato, dalla biblioteca e dai mass-media. L' ICED include nell'educazione non formale: ogni attività educativa organizzata al di fuori del sistema formale stabilito per il conseguimento di determinati obiettivi nel campo dell'apprendimento.

<sup>36</sup> *Bildung* è il tema pedagogico più importante del neoumanesimo tedesco. L'ideale di uomo consiste nel sapere accordare sensibilità e ragione. La *bildung*, così concepita, prevede un contatto profondo con le varie sfere della cultura insieme ad una presa di coscienza di una crescita personale interiore verso forme di personalità armoniche. Necessario riavvicinarsi alla cultura dei classici greci dove regnava armonia tra istinto e ragione (Bruner, 1996).

svilupparsi, sia i *metodi*, in pratica, che aiutano i docenti a formare i discenti nell'insegnamento formale. I termini *docenti* e *discenti* condividono la radice indeuropea *dak* nel senso di *mostrare*, da cui derivano anche il verbo greco *didasco* cioè *insegnare*, *ammaestrare*, il verbo *deiknymi*, *mostro* e i verbi latini *doceo*, *insegno* e *disco*, *imparo*. Il docente è colui che mostra e il discente colui a cui è mostrato, e quindi (?), impara. E la didattica?

Il nome *didattica* deriva anche esso dal verbo greco *didasco* ed è la disciplina che si occupa della teoria e della pratica dell'insegnamento. La parola *insegnamento* deriva dal latino *insignare* composto da *in* e *signare* con il significato di imprimere, lasciare un segno, un marchio, un sigillo ma anche di trasformare in *segni*. L'insegnante è colui che ha il compito di *segnare* la mente dello studente mostrando e dando una *forma* e di trasformare l'Oggetto Culturale in *segni*. La pedagogia e la didattica si occupano, quindi, entrambe di studiare come gli esseri umani prendono *forma*, ma la seconda è la scienza dell'insegnamento e implica, oltre al soggetto che apprende, anche il soggetto che favorisce l'apprendimento; essa si occupa di *come* si insegna-apprende. In questo lavoro ci si riferirà al concetto-funzione di insegnamento come concetto formato da diverse variabili tra cui: insegnante, discente, contenuto, medium, azione, contesto, ambiente di apprendimento (Baldacci, 2012).

Al di là delle etimologie, infatti, il modo in cui il discente apprende è decisamente più complesso del nesso casuale mostrare qualcosa/ imparare qualcosa. Così come lo è il concetto di *forma*. La *forma* che l'insegnante vuole dare, imprimendo il suo marchio sull'allievo, dipende, infatti, da diverse variabili tra cui l'essere umano che si è chiamati a *formare*. Questo concetto, che oggi diamo per scontato, coscienti delle molteplici variabili da considerare quando ci riferiamo all' insegnamento, non è nato con la didattica come scienza.

Se osserviamo, infatti, l'incipit del 1640 della *Didactica Magna* di Comenio, considerato il fondatore della didattica come pensiero autonomo, troviamo questa pomposa dichiarazione: «Noi osiamo promettere una grande didattica, cioè un'arte universale di insegnare tutto a tutti con tale sicurezza che sia pressoché inevitabile conseguire buoni risultati» (*ibidem*, corsivo mio).

Da questa dichiarazione utopica sono passati quasi quattro secoli.

In realtà la storia della didattica come spazio distinto riservato al *come fare* separato dal *perché* e dal *cosa*, ambiti propri della pedagogia, si afferma solo dalla metà del '900 (Calvani, 2007).

Oggi, la didattica ha «come suo campo d'indagine lo studio e l'interpretazione e la progettazione dell'insegnamento per *ottimizzarne i processi, per ottenere risultati sempre migliori quantitativamente e qualitativamente*» (Beccagato, 1998, corsivo mio); è la disciplina che «si occupa delle azioni progettuali, attuative, valutative e negoziativo- simboliche idonee a favorire nei diversi contesti processi di acquisizione di migliore qualità ed efficacia attraverso l'allestimento di *specifici dispositivi formativi*» (Calvani, 2007). Didattica, quindi, come scienza dell'insegnamento e insegnamento, come ottimizzatore dell'apprendimento. Lo spazio definito dalla didattica comprende, allora, le relazioni tra il docente, il discente, i saperi e i media utilizzati, il tutto calato in un contesto storico-sociale definito.

Quando parliamo di progettazione didattica, dunque, è fondamentale tenere presenti tutte le variabili di cui sopra. Ma prima ancora è fondamentale vedere come si apprende. Non può esistere insegnamento efficace, infatti, che non tenga in considerazione che cosa significhi apprendimento. Perché il docente possa essere un facilitatore di esso, un ponte tra il discente e il sapere, colui che possa condurre verso la co-emergenza del sapere, è necessario che studi e rifletta sul *come* si apprende<sup>37</sup>.

## ***2.2: Apprendimento e insegnamento: un binomio indissolubile e imprescindibile.***

Il modo in cui si insegna è calato nel contesto storico-sociale. Esistono sicuramente dei *modi* di insegnare valutati come più o meno efficaci, ma essi sono sempre e comunque legati al contesto, all'ambiente, al periodo storico. Il dove ci si trovi, il quando, il con chi sono variabili che influenzano qualunque tipo di insegnamento (Perla, 2017)<sup>38</sup>. Si può dire la stessa cosa dell'apprendimento? È anche l'apprendimento umano soggetto a variabili come il periodo storico, l'ambiente familiare-sociale, la cultura di riferimento?

Vi sono diverse scienze che si occupano dell'apprendimento e tutte forniscono elementi fondamentali per gettare luce sul *come* si impari.

Le neuroscienze, per esempio, studiano come funziona e reagisce il cervello umano che apprende (Rivoltella, 2012). Le scoperte e gli studi in questo ambito, quindi, tendono a fornire dei risultati piuttosto universali<sup>39</sup>. Esse ci aiutano a capire quali siano le caratteristiche del cervello e ci permettono di sapere come esso elabori le informazioni partendo dal globale per arrivare al particolare, come funziona la memoria a breve e a lungo termine, che cosa sia il carico cognitivo e che cosa succede se è eccessivo, come risponda il cervello a determinati stimoli, come funzionino i neuroni-specchio (Pichiassi, 2007, Tokuhamma-Espinosa, 2011).

La psicologia ha un suo ramo, che si chiama proprio psicologia cognitiva dell'apprendimento, e ci fornisce informazioni utili evidenziando, per esempio, che, se l'esperienza di apprendimento non è significativa, se il discente prova vergogna o paura, si attivano dei neurotrasmettitori che impediscono o, comunque, ritardano, il processo di apprendimento stesso (Mariani, 2010).

Esiste anche una sociologia dell'apprendimento e dell'educazione che aiuta a capire i processi di socializzazione, che cala l'apprendimento in una realtà storico-sociale e che fa entrare nelle galassie della relazione educativa. Come cambia l'apprendimento anche in relazione al valore che il tipo di società dà all'insegnamento? Sicuramente esso è calato in una società i cui valori e strumenti specifici comportano delle ricadute anche sul binomio insegnamento-apprendimento.

Tale binomio è di tipo circolare perché se è vero che non ha senso programmare una progettazione didattica senza tenere conto del *come* si

---

<sup>37</sup> Per approfondimenti sul tema si veda Dewey (1938) cap. 2, Rivoltella, Rossi (2019) pp. 127-148, Laudrillard (2012) pp. 67-91.

<sup>38</sup> Sul tema si veda, tra gli altri, Dewey (1938) cap.1.



apprende, il *come* si apprende sarà a sua volta fortemente influenzato dal *come* si insegna in un continuo reiterarsi<sup>40</sup>.

Inoltre, se si osservano e si comparano le definizioni di educazione in diverse società e periodi storici, scaturiscono delle riflessioni importanti sulla realtà storico-sociale del binomio insegnamento-apprendimento.

A Calais, nel 1921, ad una conferenza dell'*International League for New Education* si dichiara che:

L'educazione consiste nell'incoraggiare lo sviluppo più completo possibile delle attitudini di ogni persona, sia come individuo sia come membro di una società ispirata dalla solidarietà. *L'educazione è inseparabile dall'evoluzione sociale: essa è una delle forze che la determinano* (Cambi, 2017, p. 8).

In questa dichiarazione echeggiano le idee del tempo, di Dewey e dell'attivismo pedagogico (Dewey, 1897). D'altronde:

Dewey è stato il più grande pedagogista del Novecento: il teorico più organico di un nuovo modello di pedagogia, nutrito dalle diverse scienze dell'educazione; lo sperimentatore più critico dell'educazione nuova, che ne ha delineato anche le insufficienze e le deviazioni; l'intellettuale più sensibile al ruolo politico della pedagogia e dell'educazione, viste come chiavi di volta di una società democratica. Inoltre, il pensiero pedagogico di Dewey si è diffuso in tutto il mondo e ovunque ha operato una profonda trasformazione, alimentando dibattiti e sperimentazioni e un rilancio della pedagogia al centro dello sviluppo culturale contemporaneo nei vari Paesi (Cambi, 2000, p. 454).

Insegnamento e apprendimento nella prima metà del 900 sono fortemente legati al ruolo politico della pedagogia. Se insegnare diventa un punto chiave della democrazia, anche il *come* si insegna (e quindi il *come* si pensa che si apprenda) saranno fortemente orientati in questa direzione.

L'attivismo pedagogico ruota intorno *a una teoria dell'esperienza*. Il discente apprende grazie all'esperienza considerata un luogo di scambio reciproco e bidirezionale tra l'ambiente e il soggetto. La scuola, aperta al mondo al di fuori di essa, è il luogo della sperimentazione, dei laboratori, dell'imparare facendo, è fatta di attività intellettuali e pratiche perché il discente non è un vaso vuoto da riempire (come era stato, invece, considerato precedentemente) ma un soggetto attivamente partecipe al suo processo di apprendimento, cambiamento, crescita<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Per un'introduzione alla sociologia dell'educazione si veda Magliano (2017).

<sup>41</sup> A proposito di una didattica trasmissiva opposta ad una didattica partecipativa interessante l'intervento del sociologo Bauman a Palazzo Gerini a Firenze (2014) in cui sostiene: «Nell'antica Grecia l'educazione era affidata ad un maestro e gravitava su un modello di perfezione umana e virtù. Quel modello è stato ereditato dalla scuola e dall'università fino all'era post-industriale». La trasmissione, sempre secondo il sociologo, avveniva «attraverso un meccanismo balistico» per cui, dalla cattedra, il docente «sparava sugli studenti un missile di sapere... in modo univoco e diretto» (La Repubblica, 23 Ottobre, 2014, testo disponibile sul sito: [https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2014/10/23/bauman-e-la-crisi-dell'istruzione-social-media-antagonisti-dei-docentiFirenze07.html?refresh\\_ce](https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2014/10/23/bauman-e-la-crisi-dell'istruzione-social-media-antagonisti-dei-docentiFirenze07.html?refresh_ce)) (28 ottobre 2019).

Guardando al mondo antico, però, in realtà il modello pedagogico di colui che sosteneva di non insegnare niente, cioè Socrate, ma di svolgere semplicemente il ruolo di *levatrice*, si discosta completamente dal modello trasmissivo perpetrato per secoli confermando quanto il modo di procedere socratico sia affascinantemente *moderno*.

È proprio da Dewey in poi che cambia il perno della relazione tra docente e discente: non più il maestro al centro, *ex cathedra* che infonde sapere, ma l'alunno, con i suoi interessi, bisogni, le sue capacità e caratteristiche. Ovviamente tali cambiamenti nel modo di guardare al processo di apprendimento, modificano radicalmente il ruolo dell'insegnante. Quest'ultimo:

non è nella scuola per imporre certe idee al fanciullo o per formare in lui certi abiti, ma è lì come membro della comunità per selezionare le influenze che agiranno sul fanciullo e per assisterlo convenientemente a reagire a queste influenze (Dewey, 1952, p. 6).

Nel 1996, il *New London Group*, in *A Pedagogy of multiliteracies* definisce così l'educazione:

Se fosse possibile definire in modo generale la missione dell'educazione, si potrebbe dire che il suo scopo fondamentale è quello di assicurare che tutti gli studenti traggano beneficio dall'apprendimento in modo da rendere possibile la partecipazione piena alla vita pubblica, comunitaria, creativa ed economica (*ibidem*, p. 60, traduzione mia)<sup>42</sup>.

Confrontando questa definizione con quella del 1921, non si notano molte differenze. Ciò che salta agli occhi è, anzi, l'attualità del pensiero di Dewey e il fatto che da allora ad oggi non ci siano stati cambiamenti sostanziali sul concetto ampio di educazione e sui suoi scopi primari.

Continuando a leggere, però, si nota qualcosa di interessante nel momento in cui gli autori parlano di alfabetizzazione e di insegnamento-apprendimento.

Per prima cosa vogliamo estendere l'idea e lo scopo dell'alfabetizzazione per rendere conto del contesto delle nostre società sempre più culturalmente e linguisticamente diverse, per le molteplici culture che interagiscono e la pluralità dei testi che circolano. Come seconda cosa, sosteniamo che *l'alfabetizzazione oggi debba prendere in considerazione la fiorente varietà di forme testuali associate con le tecnologie dell'informazione e i nuovi media*. Ciò include la comprensione e il controllo competente delle forme di rappresentazione che stanno diventando sempre più significative nel complessivo ambiente comunicativo come le immagini e la loro relazione con le parole scritte- per esempio il *visual design* nel *desktop publishing*<sup>43</sup> o l'interfaccia di significati visuali e linguistici nei multimedia. In realtà questo secondo punto si relaziona fortemente al primo; il proliferare dei canali di comunicazione e dei media supporta ed estende la diversità culturale e subculturale. (...). *Dovremmo ripensare cosa stiamo insegnando e, in particolare, a quali nuovi bisogni degli apprendenti l'alfabetizzazione si deve rivolgere* (ivi, p. 61 traduzione mia, corsivo mio).

---

Per un interessante intervento di Papert sul tema si veda la trascrizione del suo intervento ad una conferenza in Giappone nel 1980, *Constructionism versus Instructionism*, testo disponibile al sito: [http://www.papert.org/articles/const\\_inst/const\\_inst1.html](http://www.papert.org/articles/const_inst/const_inst1.html) (28 ottobre 2019).

<sup>42</sup> Per il concetto di *multiliteracies*, sviluppato a partire dal 1994 dal *New London Group*, si intende la capacità di sapere leggere e scrivere non solo un testo scritto. Secondo gli studiosi appartenenti al gruppo, è la scuola il luogo ideale per costruire un approccio segnato dalle *multiliteracies*. Per fare ciò, essa deve basarsi su una metodologia in classe che si poggia *sull'esperienza situata*, l'analisi critica, il confronto. Per potersi muovere in un contesto multimodale e multiculturale non basta più trasmettere le regole del linguaggio. (*New London Group*, 1996). Per approfondimenti sul tema si faccia riferimento a Cope, Kalantzis (a cura di, 2000) e Jenkins (2009) pp. 61-69.

<sup>43</sup> Si definisce *desktop publishing* l'insieme di tecniche per la creazione, impaginazione e produzione di prodotti editoriali con il computer.

Lo stesso Consiglio europeo nel 2011, riferendosi a che cosa dovrebbero mirare i sistemi di istruzione, scrive:

I sistemi di istruzione e formazione europei devono (...) *incentivare lo sviluppo di competenze trasversali, comprese quelle che permettono l'utilizzo delle moderne tecnologie digitali*, promuovere lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza attiva e incoraggiare la creatività, l'innovazione e l'imprenditorialità (Europa 2020, 2011/C 70/02, corsivo mio).

Entrambi gli estratti sopra citati, non solo calano l'apprendimento-insegnamento profondamente nel contesto storico-sociale, ma introducono la variabile delle nuove tecnologie e dei nuovi media come elemento importante e influente sull'apprendimento dei nuovi apprendenti.

Fondamentale diventa allora osservare che cosa avviene al binomio apprendimento-insegnamento in una società così pervasa dalle nuove tecnologie digitali.

### ***2.3: Una bussola per orientarsi tra le teorie pedagogiche.***

Prima di poter osservare come le tecnologie digitali possano essere di supporto alla didattica e come possano fornire degli strumenti per affrontare sia problemi *antichi* che problemi *nuovi* da una diversa ottica, si fornisce di seguito una mappa per potersi orientare tra le teorie pedagogiche. Seguendo Greeno, Collins e Resnick (1994) si possono dividere le principali teorie pedagogiche in tre prospettive definite come:

- associativa,
- cognitiva,
- situativa.

Ciò che unisce le diverse prospettive è il modo in cui si guarda alla conoscenza: «come la disponibilità di una collezione ben organizzata di connessioni tra unità mentali e comportamentali» (Sancassani et al. 2019, p. 47)- prospettiva associativa di cui fanno parte le tradizioni di ricerca dell'associazionismo, del comportamentismo e del connessionismo-; «come la disponibilità di strutture di informazioni e di processi per riconoscere i concetti e utilizzarli nell'ambito di abilità che implicino ragionare, risolvere problemi, comprendere e utilizzare il linguaggio» (ivi, p.48)- prospettiva cognitiva la cui teoria più nota di riferimento è il costruttivismo-; «come un sistema distribuito tra le persone e i loro ambienti, di cui fanno parte anche gli oggetti» (ivi p. 49) -prospettiva situativa la cui principale teoria di riferimento è la teoria situazionale.

Tale suddivisione è stata ripresa da Mayes e De Freitas nel 2004 nel loro studio sulle teorie, i quadri di riferimento e i modelli per *l'e-learning*<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Anche se lo strumento didattico creato in questo lavoro di tesi non è uno strumento di *l'e-learning*, si reputa questo tipo di suddivisione funzionale anche al nostro discorso. Inoltre, come sostengono gli autori stessi «Non ci sono veramente modelli per *l'e-learning per se* – solo “*e-enancements*” dei modelli di apprendimento» (Mayes e De Freitas, 2004, p. 4, traduzione mia).

La prospettiva associativa, definita anche *learning as activity* (ivi, p. 7), vede l'apprendimento come una modifica dei comportamenti del discente e, tralasciando i processi mentali, si concentra sulle relazioni osservabili direttamente tra *input* ricevuto e *output* prodotto<sup>45</sup>. Seguendo Gagné (1985) e il suo modello pedagogico basato sugli *eventi educativi*, i compiti da svolgere sono suddivisi in sequenze di apprendimento che partono dal meno complesso per andare verso attività di volta in volta più complesse. «In questa prospettiva l'apprendimento è la formazione, lo sviluppo e l'aggiustamento di associazioni, particolarmente attraverso il rinforzo di particolari connessioni attraverso il *feedback*» (ivi, p. 8, traduzione mia). Si parte dal presupposto che prima di poter arrivare a unità complesse sia necessario passare per unità più piccole e più semplici attraverso un apprendimento attivo basato sul *learning by doing* seguito da un *feedback* immediato. Mayes e de Freitas fanno notare come «molti dei metodi etichettati come “costruttivisti” – attorno a cui ruota il consenso pedagogico attuale tra gli sviluppatori di strumenti pedagogici nell'ambito universitario- non sono distinguibili da quelli derivati da una tradizione associazionista» (ivi, p. 8, traduzione mia). Si reputa ciò molto interessante perché, come verrà sviluppato nel capitolo successivo, si ritiene che ogni prospettiva pedagogica, inclusa l'associazionista, possa gettare luce su alcune delle caratteristiche del binomio apprendimento/insegnamento da tenere in considerazione per una progettazione innovativa e sperimentale di DH applicate alla didattica. Come quasi sempre succede, ogni *media* che ne precede uno nuovo non viene eliminato ma solo ricollocato assumendo nuove funzioni e sfumature, così le teorie pedagogiche, sebbene a volte in contrasto o reputate superate, possono fornire, comunque, degli elementi interessanti da riutilizzare e rileggere attraverso nuove lenti.

Nella prospettiva cognitiva l'apprendimento si costruisce: esso avviene grazie al coinvolgimento *attivo* dello studente in processi che riguardano soluzioni di problemi, esperienze dirette, rielaborazioni personali, collegamenti tra ciò che si conosce già e l'ignoto<sup>46</sup>. Il cambiamento teorico avviene in psicologia negli anni Sessanta; la sfida chiave cognitiva dell'apprendente diventa quella di costruire delle cornici concettuali di riferimento per poter comprendere. L'acquisizione procede da una forma dichiarativa ad una procedurale fino ad arrivare ad un automatismo delle competenze, ad un passaggio da apprendimento ad *acquisizione*<sup>47</sup>. I concetti sono considerati come degli strumenti da capire attraverso il loro uso più che attraverso l'assorbimento di informazioni per cui l'attività è centrale anche nel costruttivismo. Al binomio stimolo/risposta del comportamentismo viene aggiunto, però, l'*Organismo* (stimolo/organismo/risposta), che, in quanto *unico* rielabora lo stimolo e elabora le proprie riposte<sup>48</sup>. Ciò su cui ci si focalizza maggiormente sono i *processi mentali* propri di ogni studente.

---

<sup>45</sup> Per autori le cui ricerche rientrano nell'ambito comportamentista si vedano Watson, Guthrie, Skinner.

<sup>46</sup> Per autori le cui ricerche rientrano nell'ambito costruttivista si vedano Piaget, Bloom, Kolb, Kelly, Montessori.

<sup>47</sup> Cfr. cap. 3 di questo lavoro.

<sup>48</sup> Lo studioso Feurstein (1921), allievo di Piaget, rifacendosi al pensiero di Vygotskij teorizza “l'esperienza di apprendimento mediato” (E.A.M.) per cui tra lo stimolo, l'organismo e la risposta si colloca il *mediatore* secondo il seguente schema: S-M-O-M-R. Per cui il mediatore

Nella prospettiva situativa l'apprendimento è considerato come un progressivo adattarsi del discente al sistema sociale e materiale in cui si trova, come sua partecipazione attiva in un contesto formato da altri individui, oggetti materiali e virtuali interagenti tra loro<sup>49</sup>. «Quando l'apprendimento è visto come situato nelle pratiche di comunità, allora i risultati dell'apprendimento implicano le abilità degli individui di partecipare con successo a queste pratiche» (ivi, p. 9). Ne consegue che, perché l'apprendimento sia significativo per l'apprendente, egli ne deve vedere i risvolti sociali e l'imparare deve essere percepito come necessità indispensabile per poter creare un senso di appartenenza e di identità forte. Il tipo di attività proposte devono enfatizzare la relazione tra ciò che si apprende e le sue caratteristiche nel mondo reale, "situato".

Nel loro studio Mayes e de Freitas si domandano se le tre prospettive analizzate non possano essere considerate "solo" livelli differenti di analisi.

Un'analisi comportamentale analizza le attività evidenti e i risultati di queste attività per il singolo apprendente. Un'analisi cognitiva tenta un livello di analisi che descrive le strutture dettagliate e i processi che sottintendono la performance individuale. La prospettiva situativa aggrega a livello di gruppi di apprendenti descrivendo sistemi di attività in cui gli individui partecipano come membri della comunità (ivi p. 10, traduzione mia).

Come gli autori sottolineano per l'*e-learning*, chi scrive crede che la progettazione di strumenti didattici innovativi in DH debba tenere conto di tutti e tre i livelli di analisi, «apprendimento come *comportamento*, apprendimento come *costruzione di sapere e significato* e apprendimento come *pratica sociale*». (ivi, p. 11). È forse possibile considerare la teoria dell'enattivismo insieme alle ricerche sulla cognizione incarnata (*embodied cognition*) come un «modello "*super parent*" per la progettazione pedagogica che può trovare connessioni o situazioni in cui nessuna o più strategie didattiche contemporaneamente, comportamentiste, cognitiviste e costruttiviste potrebbero essere appropriate» (Holton, 2010, p. 10, traduzione mia).

Come si svilupperà nei capitoli successivi di questo lavoro, questa è la prospettiva da cui si è partiti per la progettazione e costruzione di RomanaMENTE.

---

si pone tra lo stimolo e l'organismo e tra l'organismo e la risposta. In quest'ottica il docente è un mediatore il cui compito è quello di selezionare alcuni stimoli che faciliteranno l'apprendimento. Secondo la sua teoria della "modificabilità cognitiva strutturale" la mente umana può modificarsi a livello cognitivo grazie ad una corretta *mediazione*. Per poter realizzare una didattica efficace, Feurstein si riferisce a tre sistemi di intervento:

-*Il programma di arricchimento strumentale* che ha l'obiettivo di suscitare cambiamenti significativi nell'utilizzo del pensiero;

-*La valutazione dinamica* che valuta la capacità di modifica del discente e in quali situazioni questa avviene;

-*L'ambiente modificante* cioè la creazione di un *contesto* che sia in grado di stimolare la modificabilità cognitiva del discente (Cajola, Domenici, 2009, pp. 135-137).

Per approfondimenti si veda Guetta (2001).

<sup>49</sup> Per autori le cui ricerche rientrano nell'ambito della prospettiva situativa si vedano Lewin, Barwise e Perry, Bandura.

## 2.4: *Apprendimento, insegnamento e tecnologie digitali.*

Come si diceva nel primo paragrafo, l'apprendimento ha un carattere storico-sociale e, allo stesso tempo, è parte integrante degli esseri umani e ha delle caratteristiche legate al funzionamento del cervello.

Classicamente, esso si divide in apprendimento informale e formale. L'apprendimento formale comprende l'istruzione scolastica e la presenza di un docente. Si potrebbe dire che l'apprendimento informale è tutto il resto: ciò che si apprende dall'esperienza quotidiana informale, influenzato dalla famiglia, dalla società, dai mezzi di informazione in mezzo ai quali si vive, si cresce e ci si sviluppa<sup>50</sup>. Quando si pensa alla progettazione didattica, questa distinzione riveste ancora una certa importanza perché i due tipi di apprendimento legati ai diversi tipi di ambienti di apprendimento<sup>51</sup>, non sono e non devono essere gli stessi. Altrimenti decadrebbe il senso dell'istruzione formale. Allo stesso tempo, non si può non tenere in considerazione come le nette divisioni di un tempo tra i due tipi di apprendimento si siano andate affievolendo principalmente per il cambiamento profondo dei mezzi di informazioni introdotto dai nuovi media. Per questo, la progettazione didattica deve prendere coscienza di ciò, pena il rischio di non raggiungere tutti i molteplici e diversificati canali degli apprendenti di oggi (Limone, 2012). D'altronde già Dewey, nel 1910, si chiedeva come ci si potesse meravigliare «del perché ciò che si studia a scuola conta così poco fuori di essa» visto che «gli scolari imparano a vivere in due mondi separati, il mondo dell'esperienza, fuori dalla scuola, e quello dei libri» (ivi, trad. it. 1961, p. 361).

L'avvicinamento tra apprendimento informale e formale, quindi, l'avvicinare ciò che *si impara a scuola* con ciò che *si impara fuori*, non sta snaturando il concetto di apprendimento formale ma, anzi, sta ridefinendo in modo più estensivo e inclusivo il concetto stesso di *apprendimento*.

Secondo Kalantzis e Cope (2012), professori del *New London Group*, l'apprendimento è un'esperienza sociale che ha un riflesso sulle attività quotidiane oltre che sulle istituzioni e sulle prassi propriamente educative. Gli studiosi lo definiscono «una capacità di conoscere e di fare cose nuove come conseguenza *dell'esperienza vissuta e dell'azione sociale*. L'apprendimento è una parte integrante della nostra natura umana e (...) avviene lungo tutto l'arco della vita» (ivi, p. 38, cap.1, traduzione mia, corsivo mio).

Il ridisegnamento dei confini tra l'apprendimento formale e informale ha portato ad un cambiamento anche del concetto, nato nell'ambito della prospettiva costruttivista, di *ambiente di apprendimento*. L'ambiente, inteso come luogo fisico, emotivo, virtuale, come spazio mentale, culturale e organizzativo in cui il discente (e il docente) si trova e nel quale deve giocare un ruolo attivo, è di fondamentale importanza per l'apprendimento.

---

<sup>50</sup> Per approfondimenti sulla distinzione tra apprendimento formale e informale si veda Werquin, (a cura di, 2010), Galliani (2017).

<sup>51</sup> Sul concetto di *ambiente di apprendimento* si veda anche Pace, p. 74-76 (2015), Laurillard, (2012) e il contributo di Garavaglia (2019) in *Tecnologie per l'educazione* (p. 11-124).

Già nell'attivismo di Dewey e nel suo *credo pedagogico* è possibile rintracciare i concetti di *conoscenza attraverso l'esperienza* e di necessità di un *rapporto attivo* del soggetto con *l'ambiente circostante* (1913). Con Bruner, poi, (1960) il costruttivismo piagetiano e l'interazionismo sociale di origine vygotskijana vengono coniugati in ciò che viene definito socio-costruttivismo. La conoscenza, per Bruner, è una costruzione di significati elaborata in base alle nostre esperienze e allo scambio con le persone *situate in un ambiente*. La mente umana, oltre alla sua struttura e all'evoluzione biologica, prende forma all'interno del contesto culturale di appartenenza grazie allo sviluppo degli strumenti *tecnologici e simbolici creati nel corso delle generazioni* (Bruner, 1996).

Secondo Jonassen e Land (2012), il concetto di *ambiente di apprendimento* si afferma come paradigma di riferimento consolidato negli anni Novanta. Porre attenzione all'ambiente di apprendimento significa preoccuparsi della predisposizione e dell'allestimento del *contesto* di apprendimento. D'altronde la parola *ambiente* deriva dal latino *amb-ire, andare intorno*. Tutto ciò che ruota intorno all'apprendimento è il suo *ambiente*.

In modo significativo, il concetto di ambiente di apprendimento come concetto a sé stante nel più ampio discorso sull'educazione, si è andato sviluppando enormemente con lo sviluppo delle tecnologie digitali in ambito educativo (Bocconi *et al.*, 2012). La possibilità di andare ben *oltre il senso del luogo*, resa possibile dalle tecnologie digitali, che ha raggiunto il suo attuale apice con gli *smartphone* di ultima generazione, aggiunge un tassello fondamentale al concetto di *ambiente di apprendimento* allargandone i confini in modo esponenziale *oltre le pareti scolastiche*. Si pensi, per esempio all'inclusione degli ambienti museali in alcuni progetti scolastici con la creazione di attività possibili grazie alla tecnologia dei codici QR (Pace, 2016).

Dal punto di vista dei teorici dell'educazione è, oggi, fondamentale che l'apprendimento formale trovi un equilibrio tra la *conoscenza specifica della disciplina* e lo *sviluppo delle abilità cognitive generali* alla base di tutte le discipline. Essendovi come obiettivo comune a tutte le diverse materie quello di *formare* il discente affinché raggiunga risultati di apprendimento cognitivi di alto livello, è possibile, oltre che importante ed auspicabile, che gli insegnanti collaborino tra le diverse aree disciplinari e che facilitino l'acquisizione di una visione di insieme del sapere e della cultura (Laurillard, 2012)<sup>52</sup>.

Come possono, quindi, le tecnologie digitali essere di supporto in questo percorso?

C'è oggi chi teme di trovarsi davanti alla *resa della cultura alla tecnologia* (Postman, 1992, Sartori, 2000)<sup>53</sup>. In effetti, da sempre l'invenzione e la successiva introduzione di nuovi media ha portato a cambiamenti epocali. Il

---

<sup>52</sup> «Più che mai è impossibile che la formazione possa coprire interamente l'ampia vastità della conoscenza umana: per la formazione diviene prioritario l'obiettivo di aiutare gli studenti a sviluppare gli strumenti intellettuali e le strategie di apprendimento necessarie ad acquisire le conoscenze che permettono agli individui di pensare in modo produttivo sulla storia, la scienza e la tecnologia, i fenomeni sociali, la matematica e le arti» (Bransford, Brown e Cocking 2003, p. 4, in Laurillard, 2012, p. 44, trad. it. 2014).

<sup>53</sup>Si veda anche l'articolo on line di Bennato (2017), testo disponibile al sito: <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/a-che-serve-la-cultura-umanistica-nella-della-tecnologia/> (28 ottobre 2018).

passaggio dall'oralità alla scrittura, dalla scrittura alla stampa, dalla stampa al digitale ha provocato rivoluzioni profonde e nuove forme di accesso alla produzione e distribuzione della conoscenza (Havelock, 1963, Ong, 1982). La rivoluzione digitale, quindi, non può che avere conseguenze anche sul binomio apprendimento-insegnamento. Ma in che modo?

Come già detto, è fondamentale ricordare che da sempre i nuovi media si sommano a quelli già sperimentati andandosi a stratificare nelle pratiche d'uso. Che l'introduzione della scrittura, come temeva il Socrate di Platone, abbia cambiato il mondo del sapere e della sua trasmissione, non vi è dubbio (Platone, 274/276)<sup>54</sup>. Che abbia avuto influenze sul cervello umano, sul modo di produrre e trasmettere conoscenza, nemmeno<sup>55</sup>. È anche vero, però, come fa notare Prensky che, «mentre possiamo ricordare meno e memorizzare meno rapidamente di quanto facessero gli umani ai tempi di Socrate, la scrittura ci ha resi molto più saggi espandendo la nostra memoria collettiva e aumentando la nostra capacità di condividere le informazioni attraverso il tempo e lo spazio» (ivi, p. 22, 2009, trad.it 2010). Eppure, ancora oggi, secoli dopo, la maggior parte dei docenti utilizza la propria voce, cioè la *comunicazione orale*, quando si ritrova con i propri discenti. Ciò accade perché *media* differenti servono per cercare di raggiungere finalità differenti. I *media digitali* non fanno eccezione. Solo coscienti di questo, e coscienti del fatto che è proprio in un'epoca di informatica onnipresente che si sente maggiormente il bisogno della cultura umanistica<sup>56</sup>, e di una sua ridefinizione a tutto tondo

---

<sup>54</sup> Nel dialogo *Fedro* Platone fa raccontare a Socrate il mito di Theuth: «...quando poi fu alla scrittura, Theuth disse: «Questa conoscenza, o re, renderà gli Egizi più sapienti e più capaci di ricordare, poiché con essa è stato trovato il farmaco della memoria e della sapienza». Allora il re rispose: «Ingegnosissimo Theuth, c'è chi sa partorire le arti e chi sa giudicare quale danno o quale vantaggio sono destinate ad arrecare a chi intende servirsene. Ora tu, padre della scrittura, per benevolenza hai detto il contrario di quello che essa vale. Questa scoperta infatti, per la mancanza di esercizio della memoria, produrrà nell'anima di coloro che la impareranno la dimenticanza, perché fidandosi della scrittura ricorderanno dal di fuori mediante caratteri estranei, non dal di dentro e da se stessi; perciò tu hai scoperto il farmaco non della memoria, ma del richiamare alla memoria. Della sapienza tu procuri ai tuoi discepoli l'apparenza, non la verità: ascoltando per tuo tramite molte cose senza insegnamento, crederanno di conoscere molte cose, mentre per lo più le ignorano, e la loro compagnia sarà molesta poiché sono divenuti portatori di opinione anziché sapienti» (Platone, 274/276 A.C., p. 21). Questo mito e il timore che rappresenta fanno riflettere sulla paura che da sempre ha accompagnato l'introduzione di nuovi strumenti per comunicare. Parlando di nuovi media e di tecnologie digitali bisogna tenere a mente sia il mito di Theuth che l'evoluzione degli strumenti della comunicazione dei secoli avvenire perché sia il mito che la storia mettono in evidenza due verità apparentemente contrastanti: la prima è che nessun *medium* può essere neutro e, al di là del contenuto che trasmette, esso porterà sempre con sé delle caratteristiche intrinseche; la seconda è che, da Socrate ad oggi, a parte rari casi (si pensi per esempio al *fax*) l'introduzione di un nuovo *medium* non elimina completamente quello/i già esistente/i ma comporta un loro inserimento in un sistema complesso.

<sup>55</sup> Il grecista Parry e il suo allievo Lord condussero delle ricerche su delle popolazioni, in alcune aree balcaniche, non ancora contaminate dalla tradizione scritta in cui ci fossero ancora dei cantori tradizionali attivi per ricostruire il processo di apprendimento di quei cantori. Gli studiosi ricostruirono i processi mentali che permettevano ad una persona di acquisire la capacità di ricordare e di ri-creare i canti. Essi giungono alla conclusione che la tecnica della creazione scritta non è compatibile con la tecnica della creazione orale e non si tratta solo di un diverso modo di comporre ma di un *diverso modo di pensare*. Il filosofo e pedagogista austriaco Ivan Illich (1992) sostiene che il passaggio dell'oralità alla scrittura segni una frattura epistemica mentre Walter Ong (1982) spiega che la rottura della scrittura consiste nell'aver portato ad un *nuovo stile cognitivo* che porta al *pensiero argomentativo* che lavora su concetti e non più su oggetti concreti.

<sup>56</sup> La *Harvard business review*, nel luglio del 2017, ha pubblicato un articolo, *Liberal arts in the data age*, in cui spiega la crescente importanza degli studi umanistici nella realtà attuale e



che, come si vedrà, ha radici antiche, si può vedere come e perché le tecnologie digitali possano essere *di sostegno* all'apprendimento-insegnamento.

Se «il compito dell'insegnante è quello di pensare a come *decostruire* l'attività in maniera tale che l'apprendente diventi consapevole di tutto quello che è fondamentale per raggiungere il traguardo» (Laudrillard, p. 72, 2012, corsivo mio) che strumenti vengono forniti dalle nuove tecnologie digitali per rendere il percorso più agevole?

Perché il processo di apprendimento si inneschi, è fondamentale attivare la *motivazione* (Mariani, 2010)<sup>57</sup>. L'apprendimento formale ha, normalmente, ricompense piuttosto lontane nel tempo, per questo la motivazione è più difficile da attivare. In ambito di apprendimento non formale, quando, per esempio, si impara a camminare o ad afferrare un oggetto, la motivazione è fortissima e la ricompensa, concreta, è, più o meno, vicina nel tempo. Se, invece si apprende una nuova lingua diversa da quella materna, raccogliere i frutti di ciò che quotidianamente si impara, richiede tempo e pazienza e non è raro andare incontro a frustrazioni che demotivano minando alla base il ciclo dell'apprendimento. In questo caso esso, semplicemente, non avviene. Le tecnologie digitali usate a fini didattici, quindi per l'apprendimento formale, essendo interattive, divertenti e con un alto controllo da parte del discente, si inseriscono molto bene nelle logiche del socio-costruttivismo e dell'apprendimento attivo (Laurillard, 2012). È interessante osservare che la nostra comprensione del processo di apprendimento formale faccia ancora riferimento ai lavori di Dewey, Piaget, Vygotskji a distanza di circa un secolo: *l'apprendimento è un processo iterativo che lega conoscenza e abilità*. Ciò che, però, è cambiato o che dovrebbe cambiare è *il modo* in cui rendiamo possibile l'apprendimento formale. È stato notato, infatti, che uno dei problemi maggiori dell'utilizzo delle nuove tecnologie oggi, da parte degli insegnanti, risiede nel fatto che esse, quando sono utilizzate, vengono adattate e piegate a pratiche familiari che lasciano, comunque, il docente al centro del processo (Cuban, Kirkpatrick, Peck, 2001).

Come si diceva nel primo capitolo, ci si trova in un mondo impregnato di tecnologia. Se essa, quindi, è il pane quotidiano dei discenti nel loro tempo libero, dare la possibilità di vederne dei nuovi utilizzi ai fini della propria educazione formale potrebbe creare un ponte estremamente utile per toccare con mano che il sapere non è diviso da un'acchetta, da un *dentro* l'aula, con il docente, a un *fuori*, da soli ma che esso si compone di tasselli che assumono un significato globale proprio quando vengono messi in correlazione tra loro, da qualunque parte provengano. Vedere il *sapere* come costruzione quotidiana, continua e globale che avviene a scuola come al di fuori di essa non solo avrebbe effetti positivi sulla *motivazione* degli studenti ad apprendere (anche) a scuola/all'università ma potrebbe stimolare i discenti ad approcciare strumenti familiari (*internet*, applicazioni, *social network*) da una diversa prospettiva aiutandoli a pensare in modo autonomo e personale. Acquisire tale abilità è fondamentale a qualunque livello scolastico e qualunque materia si insegna. Un utilizzo guidato e più consapevole di tali strumenti, inoltre,

---

nello specifico negli USA. Articolo disponibile sul sito: <https://hbr.org/2017/07/liberal-arts-in-the-data-age> (28 ottobre 2019).

<sup>57</sup> Per uno studio sulle motivazioni e sui comportamenti degli studenti si veda anche il saggio di Entwistle e Peterson (2004) cap. 3.

sarebbe estremamente utile per l'educazione alla cittadinanza digitale così come descritta dall'articolo 5 della legge 92 del 2019 (Legge 20/08/2019, nr. 92)<sup>58</sup>. L'utilizzo delle tecnologie digitali a fini didattici, ampliando gli orizzonti sulle possibilità d'uso di strumenti digitali quotidiani, potrebbe, infatti, stimolare gli studenti a produrre loro stessi artefatti originali.

Inoltre, l'utilizzare strumenti familiari per i discenti per avvicinare qualcosa di *non familiare*- la disciplina- oltre a stimolare interesse, seguirebbe gli studi sul ruolo chiave giocato dalla *zona di sviluppo prossimale*<sup>59</sup> affinché l'apprendimento sia significativo, non solo a livello di *contenuto* ma anche di *forma*<sup>60</sup>. E la *forma* dei cosiddetti *nativi digitali*, ma sempre più anche degli

---

<sup>58</sup> L'articolo 5 dichiara che:

1. Nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica, di cui all' articolo 2, è prevista l'educazione alla cittadinanza digitale.

2. Nel rispetto dell'autonomia scolastica, l'offerta formativa erogata nell'ambito dell'insegnamento di cui al comma 1 prevede almeno le seguenti abilità e conoscenze digitali essenziali, da sviluppare con gradualità tenendo conto dell'età degli alunni e degli studenti:

a) analizzare, confrontare e valutare criticamente la credibilità e l'affidabilità delle fonti di dati, informazioni e contenuti digitali;

b) interagire attraverso varie tecnologie digitali e individuare i mezzi e le forme di comunicazione digitali appropriati per un determinato contesto;

c) informarsi e partecipare al dibattito pubblico attraverso l'utilizzo di servizi digitali pubblici e privati; ricercare opportunità di crescita personale e di cittadinanza partecipativa attraverso adeguate tecnologie digitali;

d) conoscere le norme comportamentali da osservare nell'ambito dell'utilizzo delle tecnologie digitali e dell'interazione in ambienti digitali, adattare le strategie di comunicazione al pubblico specifico ed essere consapevoli della diversità culturale e generazionale negli ambienti digitali;

e) creare e gestire l'identità digitale, essere in grado di proteggere la propria reputazione, gestire e tutelare i dati che si producono attraverso diversi strumenti digitali, ambienti e servizi, rispettare i dati e le identità altrui; utilizzare e condividere informazioni personali identificabili proteggendo se stessi e gli altri;

f) conoscere le politiche sulla tutela della riservatezza applicate dai servizi digitali relativamente all'uso dei dati personali;

g) essere in grado di evitare, usando tecnologie digitali, rischi per la salute e minacce al proprio benessere fisico e psicologico; essere in grado di proteggere sé e gli altri da eventuali pericoli in ambienti digitali; essere consapevoli di come le tecnologie digitali possono influire sul benessere psicofisico e sull'inclusione sociale, con particolare attenzione ai comportamenti riconducibili al bullismo e al cyberbullismo.

Per l'intero testo dell'articolo della legge 92 del 2019 si veda il testo al sito: [https://www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2019/agosto/LEGGE\\_20190820\\_92/art5](https://www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2019/agosto/LEGGE_20190820_92/art5) (28 ottobre 2019).

Per un interessante contributo sulle *competenze digitali per la formazione dei cittadini* si veda Ranieri in Rivoltella, Rossi, a cura di, (2019) pp. 228-238.

<sup>59</sup> Sull'importanza della zona di sviluppo prossimale si veda Marton & Tsui, (2004). Lo studio di Entwistle e Peterson sulle concezioni relative al significato di apprendimento e di conoscenza (2004) divide in cinque categorie le risposte fornite ad un questionario in cui si chiedeva che cosa gli intervistati intendessero per *apprendimento*. La più interessante ai fini del nostro lavoro è l'ultima, in cui l'«*apprendimento* è considerato *comprensione*. Nel momento in cui le persone cominciano a vedere l'apprendimento come sforzo di dare senso alle idee da soli *collegando ciò che si sta apprendendo con ciò che già si sa e con la propria esperienza*, l'informazione si trasforma in significato personale» (ivi, p. 4, traduzione mia, corsivo mio).

<sup>60</sup> *Con forma* qui si intende la modalità in cui la materia che si sta insegnando viene presentata. I *contenuti* che vengono presentati agli studenti possono assumere *forme* diverse e *forme* diverse possono raggiungere obiettivi diversi. Se, per esempio, si prepara un esercizio per ripassare i verbi al presente indicativo per una lezione di italiano come seconda lingua, è possibile presentarlo come gioco *orale*, in forma *scritta*, o, per esempio, con un applicazione come learning apps (cfr. capitolo 4 di questo lavoro) che permette non solo, volendo, di utilizzare sia la forma orale (attraverso la voce del computer) che quella scritta e di fornire un *feedback* immediato agli studenti durante l'esecuzione dell'esercizio, ma mi rende possibile presentare l'esercizio in un formato molto vicino a quello che gli studenti usano, quotidianamente, nelle loro esperienze di apprendimento informale. In questo senso, la *forma* che gli strumenti digitali mi permettono di dare al mio *contenuto* si avvicina alla loro zona di sviluppo prossimale facendo ipotizzare un maggior successo nel raggiungere l'obiettivo preposto.

*immigrati digitali* (Prensky, 2001), è fortemente forgiata da strumenti digitali, appunto.

Gli strumenti digitali permettono, poi, di raggiungere in modo più rapido e contemporaneamente diversi canali sensoriali, dal visivo all'uditivo rendendo più semplice il coinvolgimento di tutti i sensi, le nostre "finestre sul mondo", e, quindi, più agevole la comprensione e più probabile il raggiungimento di diversi tipi di studenti e di intelligenze (Gardner, 1983).

Il loro utilizzo, inoltre, ci permette di avvicinare "due mondi" che oggi esistono e che è fondamentale, per la crescita intellettuale di ciascuno, che si parlino, si capiscano e che si sappiano leggere: quello virtuale e quello reale<sup>61</sup>, per poter raggiungere la *multiliteracies*, cioè la nuova alfabetizzazione dell'era digitale (Kalantzis e Cope, 2012).

Oltre alla *motivazione*, un altro elemento necessario perché il ciclo di apprendimento sia completo, è il *feedback*<sup>62</sup> che il discente deve ricevere per procedere nel suo percorso. Nell'apprendimento naturale e sociale, esso è spesso legato al riuscire o meno nell'obiettivo che si vuole raggiungere o nel commento positivo o negativo del proprio gruppo di riferimento. Il *feedback* che si riceve ci indica, infatti, come andare avanti o come cambiare *metodo* se quello che stiamo seguendo non dà i suoi frutti. Senza di esso ci si ritrova ad un punto morto. Nello stesso modo, i *feedback* che devono essere forniti nell'apprendimento formale sono fondamentali. Anche in questo caso, la tecnologia digitale può essere d'aiuto. Per esempio, essa rende la comunicazione tra discente e docente più rapida, continua, e più facilmente bidirezionale (Laurillard, 2012). Spesso viene criticato il fatto che oggi gli esseri umani, in particolare i giovani (definiti *nativi digitali*, generazione *always on*, generazione digitale) si nascondano dietro gli schermi dei computer per riuscire a dire cose che non direbbero, altrimenti, mai di persona. Viene anche vista con paura la facilità con cui gli adolescenti navigano tra diverse identità fittizie nel mondo virtuale<sup>63</sup>. Nel caso del rapporto discente

---

<sup>61</sup> Oggi si parla di *OnLife* per superare la dicotomia tra una vita *online* separata da una *offline*. Quest'anno in Italia, a Milano, il 4 e il 5 ottobre (2019) è stato organizzato l'evento *OnLife: il futuro visto da vicino*, evento dedicato completamente alla società digitale (<https://www.repubblica.it/dossier/tecnologia/onlife/2019/09/11/news/onlife-235757740/>).

Si veda anche Rivoltella, Rossi (2019) *Tecnologie e didattica nella società informazionale, una cornice concettuale* (p. 2-18).

<sup>62</sup> Sul *feedback* nell'apprendimento e l'uso delle tecnologie si veda Giannadrea, in Rivoltella, Rossi, a cura di (2019) pp. 70-81.

<sup>63</sup> Come fa notare Thumim (2008), per i giovani non solo le identità *online* possono essere riscritte in modo più semplice di quelle *offline* (nello stesso modo in cui un commento negativo su qualcuno su un *social network* può essere scritto più facilmente perché in modo anonimo e nascosto, deresponsabilizzando, quindi) ma l'espressione del sé *online* ha una natura meno vincolante della relazione tra identità personale e autorappresentazione. La ricerca di Fornari et al, (2013) sui giovani *Dietro lo schermo* rileva, però, una realtà diversa. Molti degli intervistati dagli studiosi dichiarano di non sentire la necessità di creare identità diverse quando si trovano *online*. Infatti, il «web è parte indistinta del quotidiano per le nuove generazioni, componente di contesti informali dove maturano processi di educazione e socializzazione. Anche per questo i giovani da noi interpellati tendono a dichiarare di non sentirsi diversi quando navigano in rete, di non dover modulare il proprio sé con forme specifiche legate al mondo digitale, di non dover agghindare la propria personalità. "Su Facebook non mi nascondo e mantengo la mia identità perché non ho bisogno di crearmene altre. Non mi vado a rifugiare nel mondo di internet perché è una cosa completamente inutile per come la vedo io". "Rispetto alle relazioni alla stessa identica maniera. Come comunico lì posso comunicare allo stesso modo a voce. C'è chi ad esempio in rete fa il bullo e poi nella vita non vale niente. Io gestisco i rapporti in internet come nella vita normale". "Su Facebook, internet non ho bisogno di un vero nome

docente, però, l'abbassamento delle barriere che comporta la comunicazione tramite e-mail/forum di discussioni e il tempo diverso di reazione da essa reso possibile, può aumentare le possibilità che il *feedback* mandato dall'insegnante allo studente diventi non solo occasione di valutazione ma anche di discussione offrendo, quindi, maggiori possibilità di miglioramento (Rivoltella, Rossi, 2019, p.107-126). Ma le tecnologie digitali possono fare molto di più.

I *feedback* che riceviamo sono di due tipi: intrinseco ed estrinseco (Laurillard, 2012, p. 93). Mentre se si sta imparando a camminare, il feedback intrinseco è fortissimo (si cade o si riesce a fare dei passi) e quello estrinseco di chi ci dice "bravo-a! Continua così!" fondamentale per gestire la frustrazione e andare avanti verso compiti sempre più complicati, nell'apprendimento informale non è facile ricevere un *feedback* di tipo intrinseco. E il *feedback* di tipo intrinseco ci permette di migliorare al pari, se non di più, di quello estrinseco. Ma le tecnologie digitali ci possono venire in aiuto. Se, per esempio, si programmano degli esercizi il cui risultato, corretto o meno, arriva direttamente dal computer, si sta ricevendo un *feedback* intrinseco estremamente utile. Esso permette al discente una riflessione attiva e personale (*ibidem*) depurando tutta la parte emotiva legata ad un *feedback* ricevuto da un insegnante. Sia in negativo che in positivo, il confronto tra essere umano e macchina è di natura molto diversa da quello tra due esseri umani. Il *feedback* fornito da un computer non sostituisce in nessun modo quello dato da un insegnante. È, semplicemente, di diversa natura e assume un ruolo diverso con caratteristiche diverse. Si aggiunge, non si sostituisce. Ci aiuta come esseri umani, non ci rende meno umani. Contribuisce, in modo diverso, ma non per questo meno importante, al ciclo di apprendimento (Papert, 1993)<sup>64</sup>.

Oltre all'utilità delle tecnologie in diverse fasi del ciclo di apprendimento esse offrono strumenti particolarmente adatti per un *apprendimento di tipo collaborativo*<sup>65</sup>. Tale apprendimento, basandosi sulle teorie del costruttivismo, implica la collaborazione tra pari come presupposto per la costruzione di conoscenza e coinvolge sia il costruttivismo sociale che l'apprendimento esperienziale. Nel mondo di oggi in cui lo stesso sapere è sempre più costruito

---

quindi non mi nascondo. Quando contatto gli amici parlo in modo semplice. Non sono né un aggressivo, né un gradasso"» (ivi, p. 173).

Come fanno notare Rivoltella e Rossi (2019) gli sviluppi tecnologici degli ultimi anni hanno portato non a un distacco tra i due mondi, reale e virtuale, ma a una compenetrazione fortissima delle due dimensioni. Il futuro, sostengono gli studiosi, è *l'internet delle cose* e la tecnologia è sempre più parte integrante del nostro corpo (ivi, p. 3).

<sup>64</sup> Papert è considerato il padre del *costruzionismo*. Partendo dal costruttivismo di Piaget, Papert fonda il costruttivismo con le nuove tecnologie. Come il bambino impara facendo, costruendo artefatti, sia bambini che adulti imparano più profondamente avendo la possibilità di esplorare, manipolare, costruire. Non basta consumare informazioni, serve diventare *produttori* di conoscenza. In questo, secondo lo studioso, le nuove tecnologie sono in grado di fornire l'ambiente d'apprendimento migliore per la costruzione di conoscenza. (Papert, 1993). Per approfondimenti sul tema del *costruzionismo* si veda Capponi (2009) cap. 1 e 2, Laurillard (2012), cap. 4. Sul rapporto uomo-macchina si veda anche Rivoltella, Rossi (2019).

<sup>65</sup> Secondo Pichiassi (2007) «le nuove tecnologie velocizzano i percorsi, rendono più facile la realizzazione di progetti, forniscono molte risorse su cui lavorare, accorciano le distanze, favoriscono il lavoro collaborativo dentro e fuori la classe ... L'insegnante fa del computer "semplicemente" lo strumento ideale per realizzare la comunicazione in lingua straniera. È sempre una questione di scelta metodologica, direi quasi filosofica: la scelta degli strumenti è solo una conseguenza (ivi, p. 87).

e presentato in modo collaborativo, apprendere attraverso l'apprendimento collaborativo e cooperativo<sup>66</sup> è di fondamentale importanza. Le tecnologie digitali non solo mostrano che tipo di produzioni possono creare gli esseri umani collaborando tra loro, ma possono permettere momenti di attività collaborative e cooperative che vadano ben oltre il luogo-spazio fisico classe. Basti pensare ai forum di discussione tra pari; alla possibilità di creare documenti insieme fornita dai documenti di google; al poter lavorare, anche trovandosi distanti fisicamente, a progetti comuni; al poter collaborare con pari o esperti distanti da noi. La tecnologia digitale ci permette, anche, di rendere facilmente condivisibili lavori dei singoli che possono aiutare e fornire nuove idee creative al resto della classe.

### ***2.5: Progettazione didattica: “oltre il senso del lungo” per riappropriarsi del luogo.***

Il ruolo dell'insegnante oggi, di colui che *segna* il discente, è sempre più complesso. Complesso perché, come visto nel secondo paragrafo, egli non è più considerato né il depositario della conoscenza da versare in un alunno-vaso vuoto, né colui che segue pedissequamente dei modelli didattici indicati dai ricercatori. Egli è un ponte tra il discente e il sapere; il suo ruolo, non più *ex cathedra* nel senso classico del termine, è ancora più delicato e le sue mosse vengono definite e ridefinite durante il percorso di apprendimento del suo gruppo classe<sup>67</sup>, percorso che deve tenere conto del singolo individuo come del gruppo classe. Come un direttore d'orchestra, dovrà seguire un percorso (*metodo*, d'altronde, significa *strada verso*) e sapere che cosa la sua orchestra dovrebbe suonare, ma avrà sempre davanti delle persone con delle loro caratteristiche e capacità, si troverà in un *contesto* specifico ogni volta diverso e, il risultato finale, la “meta raggiunta”, dipenderà, anche, da come suoneranno i singoli strumenti che ridisegneranno il percorso e modificheranno il direttore stesso.

In quest'ottica il docente è sempre più considerato un progettista (Laurillard, 2012). Il suo lavoro, non diversamente da quello di un architetto, consiste nel progettare *l'ambiente didattico* alla base *dell'azione didattica*. E di portare gli aggiustamenti opportuni durante “i lavori in corso”.

Secondo Laurillard, ciò che sappiamo sull'apprendimento dovrebbe portare a produrre dei principi/linee guida per una progettazione significativa dell'insegnante.

L'insegnante dovrebbe:

- preoccuparsi di partire dal vissuto dei discenti per «allineare i loro scopi» (ivi, p. 111) a quelli del docente;
- fare in modo che gli studenti diventino consapevoli di ciò che fanno e riescano a dividerlo con i docenti stessi e con i loro pari;

---

<sup>66</sup> Laurillard (2012) divide l'apprendimento cooperativo da quello collaborativo definendo il primo un lavoro di squadra in cui ogni soggetto costruisce la sua parte e ha responsabilità per la parte per cui è competente mentre il secondo è un lavoro comune che favorisce la costruzione di una conoscenza comune condivisa (iv, p. 253).

<sup>67</sup> Per riferimenti sul ruolo dell'insegnante si veda Cajola e Domenici (2009) pp. 133-148.

- rendere il compito più semplice e spezzettarlo in unità conoscitive comprensibili, a livello dello studente, e che aggiungano, di volta in volta, qualcosa di nuovo collegandolo al già conosciuto<sup>68</sup>;
- aiutare il passaggio dalla pratica alla teoria e da essa, in modo circolare, nuovamente alla pratica;
- usare esempi che aiutino gli studenti a capire il concetto, più o meno astratto, che si vuole che apprendano sviluppando un “micro-mondo discorsivo” per l’apprendimento concettuale;
- incoraggiare lo sviluppo della meta-cognizione.

La progettazione didattica è un lavoro lungo e richiede molto tempo dedicato alla ricerca. Se è vero che oggi il docente deve, pena l’insuccesso, essere anche un progettista del proprio percorso con la classe, diverso di volta in volta, la ricerca didattica e l’individuazione e creazione di percorsi e modelli didattici di successo, ovviamente, serve perché essi, condivisi, possano rappresentare dei punti di riferimento per gli altri insegnanti. Nel momento in cui il docente-progettista dovesse individuare percorsi funzionanti, essi dovrebbero essere sperimentati, *adattati e adottati da altri docenti così da rendere la ricerca utile e significativa*. I percorsi di ricerca didattica, d’altronde, non sono altro che continui tentativi perfettibili di fornire risposte a domande nate da osservazioni sul campo che, nel momento stesso in cui propongono delle soluzioni, faranno scaturire nuove e stimolanti domande e nuovi problemi. In questa prospettiva le DH, condivisive e modificabili per definizione, si rivelano una perfetta lente da cui osservare e risolvere problemi.

Un elemento fondamentale legato all’attività di progettazione didattica è la delimitazione dello *spazio di confine*, dei *vincoli*, entro cui essa avrà luogo, spazio nel quale si collocheranno gli oggetti, le azioni e le relazioni. Il *luogo* di apprendimento, ossia l’ambiente di apprendimento, ha un’importanza cruciale per ogni progettazione. Si cercherà quindi di chiarire meglio che cosa si intenda per *luogo-ambiente* di apprendimento e come il concetto, in didattica, sia legato al cambiamento del concetto di *luogo* dovuto all’uso delle tecnologie digitali.

In un controverso volume del 1985 dal significativo titolo *No sense of place*, tradotto in italiano in *Oltre il senso del luogo*, lo studioso statunitense Joshua Meyrowitz si chiedeva quale fosse l’impatto dei media elettronici sul comportamento sociale. Dopo un’approfondita analisi sul cambiamento sociale dovuto all’introduzione di ogni nuovo *medium* partendo dalla scrittura, lo studioso concludeva, in modo altisonante, che i media elettronici allora (e digitali oggi), avevano cambiato il concetto di luogo stesso arrivando ad ipotizzare *la scomparsa quasi totale del luogo fisico*. In realtà, come chi scrive ha già sviluppato in un altro lavoro, più che arrivare ad una cancellazione del luogo fisico, i media digitali hanno portato ad una ridefinizione del concetto di luogo fisico, cambiandone i confini per sempre, senza, tuttavia, eliminarli<sup>69</sup>.

Il cambiamento nel concetto di luogo, l’introduzione costante in luoghi fisici di luoghi *altri*, virtuali, la possibilità di comunicare, virtualmente, con

<sup>68</sup> Si veda il concetto di zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (1934).

<sup>69</sup> Per approfondimenti sul concetto di cambiamenti delle categorie di spazio e luogo dovuti alla *società dell’informazione* si vedano: Meyrowitz (1985 e 1989, 2005), Giddens (1990), Castells (1989 e 2004),

persone non presenti fisicamente, la percezione e possibilità continua di trovarci in diversi *luoghi* contemporaneamente, la diminuzione delle distanze di spazio e tempo, tutto questo ha portato ad una forte riconfigurazione concettuale di ambiente di apprendimento. Il confine dell'aula come spazio chiaramente definito con un dentro e un fuori ha, oggi, un'accezione diversa (Limone, 2012). La pervasività dello *smartphone*, le *app* e i *social* continuamente utilizzati dagli studenti possono essere visti come un ostacolo per la "vera conoscenza" da bloccare, il cui utilizzo va vietato, aumentando la sensazione nei discenti di una netta divisione tra apprendimento formale, pesante, a cui sono forzati, che spesso considerano inutile e non interessante, e apprendimento informale, che avviene fuori, in altri *luoghi*, divertente, motivante e che, quindi, potrebbe entrare nella memoria a lungo termine. Oppure si può decidere di sfruttare al meglio ciò che la tecnologia digitale offre quotidianamente agli esseri umani oggi e fare in modo che le DH non siano solo una *piattaforma educativa* (usata ormai quotidianamente per l'apprendimento) ma diventino una *piattaforma didattica* (Pace, 2016)<sup>70</sup>. In questo modo il digitale allargherà positivamente ed entro i confini della nostra progettazione didattica l'ambiente di apprendimento. Come Rosaria Pace (2016) fa notare nel suo *Digital Humanities una prospettiva didattica*, i luoghi per apprendere sono molteplici e non esplorarli tutti fa perdere moltissime opportunità di conoscenza. Lo spazio non è solo un «sottofondo dell'azione educativa, ma (...) una risorsa la cui organizzazione diventa elemento imprescindibile per realizzare un modo di fare scuola che sostenga l'attività esplorativa (...) e l'elaborazione costruttiva e sociale del sapere» (Gariboldi, 2011, in Pace, 2016, p. 73).

Con riferimento allo spazio museale, ma facilmente trasponibile allo *spazio classe*, Jeffrey T. Schnapp ha descritto le potenzialità del web e delle risorse digitali nel «moltiplicare le opportunità di costruire ponti tra l'interno e l'esterno delle mura fisiche» (Schnapp 2012, p. 22).

Lo spazio, sia fisico che virtuale, ha un impatto molto forte sull'apprendimento<sup>71</sup>. La pedagogia del corpo (*embodied pedagogy*)<sup>72</sup> studia, tra le altre cose, la capacità dello spazio di definire le modalità di insegnamento. Il luogo dell'apprendimento è dove avviene la relazione io-mondo in cui la persona «si costituisce e realizza in termini essenzialmente

---

<sup>70</sup> Pace (2016) con *piattaforma didattica* intende la possibilità di usare le DH e tutto ciò che offrono a scopi didattici.

<sup>71</sup> Per contributi estremamente interessanti *sugli spazi di apprendimento* si veda Oblibger, a cura di, (2006).

<sup>72</sup> La "pedagogia del corpo" riconsidera il ruolo giocato dal "sapere del corpo" nei processi educativi. Seguendo Ferri e Gamelli (2016), l'oggetto della "pedagogia del corpo" è «una composizione di differenti tipi di sapere e di pratiche che gravitano intorno al valore educativo delle esperienze di vita corporali; è una sorta di costellazione di differenti modi di guardare al sapere che non si possono facilmente ridurre in una sintesi definitiva/completa» (ivi, p. 3, traduzione mia). Gli autori, che guardano al tema da una prospettiva italiana, sottolineano la quasi assenza del "corpo" nell'insegnamento in Italia evidenziando l'importanza di un suo utilizzo consapevole come corpo che possediamo fisicamente, che si muove, che occupa uno spazio, che apprende. Un corpo che è necessario ascoltare e di cui bisogna tenere conto perché si apprende anche attraverso di esso. Ferri e Gamelli parlano della necessità che avvenga un cambio di *postura* parola che normalmente si riferisce alla posizione, statica, del corpo. Cambiamento di prospettiva che guarda alla «parola "postura" collegata ad un'azione e ha un senso dinamico: è il risultato di una sorta di "apprendimento globale", collegato al modo in cui le emozioni, le intenzioni, le motivazioni, la direzione e l'esecuzione di un'azione è ancora in movimento» (ivi, p. 4, traduzione mia).

attivi e con una costante apertura al divenire» (Paparella, 1988, p. 55 in Limone, 2012, p. 10). Il contesto, cioè il luogo e l'ambiente di apprendimento, non rimane esterno alla persona ma entra in essa. «Allora non possiamo che pensare all'apprendimento come a un processo che si innesca all'interno delle transazioni che la persona intreccia con la cultura, con la storia, con le persone, con le vicende umane» (Paparella, 1988, p. 56 in Limone, 2012, p. 10).

Molti degli artefatti culturali oggi vengono prodotti in formato digitale e diventano patrimonio comune attraverso la rete. È difficile, quindi, non considerare *l'ambiente della rete* come parte integrante della nostra storia e della nostra cultura. Esso, con il suo scardinare e ridefinire il senso stesso di luogo, aiuta ad elaborare i pensieri secondo i canali del pensiero abduttivo. Un apprendimento formale che si serva delle DH permetterà di sviluppare quel tipo di pensiero non lineare davanti al quale la rete ci pone (o *ci si pone davanti*) quotidianamente, in maniera *mediata* e aiuterà ad immergersi in forme di cultura multilinguistica, globale e transmediale. Il *luogo* dell'apprendimento potrà estendersi all'infinito assumendo la forma e i confini tracciati dalla progettazione didattica del docente e dalla sua interazione con il gruppo classe. Tale diversificazione degli spazi e delle occasioni di apprendimento si va moltiplicando in modo esponenziale grazie all' *ubiquitous computing* termine che «descrive la presenza pervasiva dei computer nelle nostre vite» (Cope, Kalantzis, 2010, p. 576, traduzione mia) che ha gettato le basi per ciò che si definisce *ubiquitous learning*<sup>73</sup>. Cope e Kalantzis lo definiscono un «nuovo paradigma educativo *reso possibile* in parte grazie alle disponibilità dei media digitali» (*ibidem*, traduzione mia, corsivo mio). È importate soffermarsi sul concetto di «*reso possibile*» perché viene sottolineata la relazione non deterministica tra la tecnologia e il cambiamento sociale nelle pratiche didattiche. Gli studiosi passano in rassegna alcuni degli effetti sociali dovuti al *ubiquitous computing*<sup>74</sup> tra cui il nuovo senso del luogo e dello spazio. Essi sostengono che l'

«*ubiquitous computing* crea nuovi sensi di spazio. Dove si lavora, dove si acquista, dove si impara, dove ci si diverte e dove si vive- tutto ciò si usa per definire gli spazi: costruiti, istituzionalizzati, impressionantemente solidi. *Ubiquitous computing* rende i confini tra questi spazi per lo meno porosi ma possibilmente addirittura pone domande sulla rilevanza a lungo termine di ciò che fino a poco tempo fa erano considerati essere confini spaziali, istituzionali e di vita irremovibili (ivi, p. 578, traduzione mia).

Se l'ambiente di apprendimento offre possibilità di *aperture spazio-temporali* illimitate bisogna vedere come tenere conto di ciò per un'efficace progettazione didattica. Nella progettazione di RomanaMENTE, le possibilità offerte dal *ubiquitous computing* sono state considerate «non come fini a se stesse ma come *strumenti di documentazione* per attività di apprendimento *off screen*» (ivi, p.579, traduzione mia), come soluzioni per un riappropriamento e riavvicinamento dello studente al luogo reale che il virtuale non separa ma, eventualmente, *aumenta* aiutandolo a condividere il proprio *sguardo soggettivo sul luogo*<sup>75</sup>.

---

<sup>73</sup> Per l'apprendimento ubiquo si veda Ogata, Yano (2004) p. 29.

<sup>74</sup> Si veda Cope e Kalantzis (2010) pp. 577-578.

<sup>75</sup> Si veda capitolo 4 di questo lavoro e le riflessioni finali.



Come sottolinea Jenkins<sup>76</sup>, la stessa Commissione Europea nel 2006 ha inserito *l'inclusione delle competenze digitali* come presupposto della *cittadinanza attiva*. Come già evidenziato, la pervasività di internet e del digitale non porta con sé una capacità innata del suo utilizzo<sup>77</sup>. Diventa fondamentale, dunque, includere e valorizzare, in ambito scolastico, i nuovi formati della conoscenza. Restando fermi i problemi relativi all'accesso alle tecnologie digitali (non oggetto di questo lavoro), bisogna tenere presente che con accesso, come evidenzia Roger Silverstone, non si intende solo la disponibilità ma anche *l'addomesticazione* (Silverstone, 1999).

---

<sup>76</sup> Jenkins (2009).

<sup>77</sup> Si vedano, tra gli altri, Cope e Kalantzis (2010) e Pace (2016).

### 3. APPRENDIMENTO-INSEGNAMENTO DI UNA LINGUA NON MATERNA E LE TECNOLOGIE DIGITALI. QUADRI TEORICI DI RIFERIMENTO.

*La lingua è un'impronta,  
l'impronta maggiore della  
nostra condizione umana.*

(Octavio Paz)

Se la didattica si occupa della teoria e della pratica dell'insegnamento, la glottodidattica è la scienza dell'educazione linguistica (Balboni, 2014) e «studia l'apprendimento e l'apprendente dalla prospettiva dell'insegnamento» (Vedovelli, 2002, p. 179).

Se si insegna una lingua, ci si può trovare in quattro situazioni didattiche differenti su cui è importante fare chiarezza terminologica. I quattro contesti differenti riguardano la relazione tra il discente e l'ambiente linguistico circostante.

Si parla di L1, o lingua materna, riferendosi alla lingua appresa fin dalla nascita. Ovviamente, in alcuni contesti e per alcune persone, è possibile avere più lingue materne<sup>78</sup>. I processi di apprendimento che regolano l'acquisizione della lingua materna sono, per molti aspetti, diversi da quelli che si innescano quando si impara una lingua in fasi successive di vita. Per esempio, nell'apprendimento della lingua materna, le parole “vuote”<sup>79</sup> si vanno ad immagazzinare nel cervelletto, parte antica del cervello che presiede alle azioni automatiche<sup>80</sup>, ma ciò avviene solo fino all'età di circa tre anni. Successivamente esse vengono immagazzinate, invece, dalla corteccia celebrale dove vi sono molti meno neuroni. La lingua materna<sup>81</sup> è molto importante perché non è discutibile, non si sceglie, ci plasma e crea la nostra *forma mentis* per ciò che concerne l'idea che si ha del funzionamento delle lingue. Se, per esempio, un madrelingua cinese si avvicina allo studio della lingua italiana come lingua seconda o straniera (L2 o LS), avrà difficoltà ad immaginare il concetto di coniugazione verbale perché, nella sua mente linguistica, non esiste (Balboni, 2014, pp. 50-54)<sup>82</sup>.

Ci si riferisce a una lingua seconda (L2) quando si apprende una lingua diversa dalla L1 in un contesto in cui la maggioranza delle persone considera

---

<sup>78</sup> Tra di esse possiamo inserire anche i dialetti.

<sup>79</sup> Si definiscono parole “vuote” quelle prive di un significato semantico come le preposizioni, le congiunzioni, gli articoli, le desinenze, etc.

<sup>80</sup> Tra le azioni automatiche di cui si occupa il cervelletto (che ha un numero di neuroni dieci volte superiori a quello della corteccia celebrale) vi sono il battito cardiaco, quello respiratorio, il movimento del diaframma, quello delle palpebre e, anche, l'acquisizione degli automatismi linguistici come le concordanze, i casi, le reggenze e via dicendo (Balboni, 2014, pp. 50-51). Per approfondimenti sugli aspetti neurologici dell'apprendimento linguistico si veda Fabbro (2004) e Mezzadri (2013).

<sup>81</sup> O le lingue materne.

<sup>82</sup> Per approfondimenti sul tema vedere Davies (2003).

quella lingua come L1. Gli stranieri che vengono in Italia per imparare l'italiano, per vivere o studiare in Italia, si trovano in una situazione di italiano L2<sup>83</sup>.

Ci si riferisce ad una lingua come lingua straniera (LS) quando essa viene appresa in un ambiente dove non è la lingua nativa dei parlanti del luogo. Se, per esempio, si segue un corso di italiano negli Stati Uniti, si sta imparando l'italiano LS. L'ambiente dove si ha contatti con la lingua, in questo caso, è, per lo più, quello all'interno dell'aula, con il docente<sup>84</sup>. Tale distinzione così netta tra L2 e LS aveva un senso maggiore e più definito prima dell'uso massiccio dei nuovi media e delle nuove tecnologie. Se, infatti, un tempo uno studente di lingua italiana LS negli USA, per esempio, aveva a disposizione per lo più la voce del docente, il suo accento, i suoi valori culturali di riferimento legati alla regione, città, paese di riferimento, oggi, grazie alla ridefinizione del concetto di luogo-ambiente di apprendimento, anche un discente di italiano L2 non è più esposto unicamente alla lingua del docente.

Si definisce, infine, una lingua etnica della comunità o della famiglia, lingua LE, quando essa è parlata, spesso in forme dialettali, per quanto riguarda l'italiano, in famiglia o nella propria comunità di riferimento senza, però, essere la lingua principale parlata dai nativi<sup>85</sup>.

Nell'apprendimento linguistico di una L2 e di una LS vi sono, ovviamente, degli aspetti comuni: il modo in cui lavora la mente durante l'acquisizione linguistica, il partire dal globale per arrivare al particolare linguistico, la necessità di motivare l'apprendente e quella di ricevere *feedback* durante l'apprendimento<sup>86</sup>. È necessario però, per una corretta progettazione didattica, avere estremamente chiaro il contesto di riferimento e non trasporre automaticamente la metodologia usata da un contesto a un altro.

### **3.1: Apprendimento-insegnamento linguistico: i diversi approcci e metodi.**

Se il ruolo dell'insegnante, come si è visto nel capitolo precedente, dovrebbe essere sempre «sul(lo) (s)fondo» (Balboni, 2014, p. 28), ciò è ancora più vero ed importante per quanto riguarda il ruolo del docente di lingua L2 o LS. Facendo riferimento ad una felice immagine di Balboni, si può rappresentare così il rapporto oggi predominante tra docente, discente e sapere nel caso dell'insegnamento linguistico (*ibidem*):

---

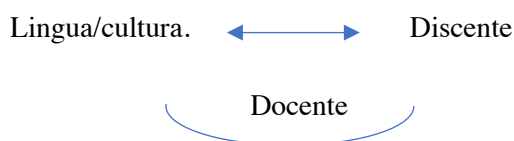
<sup>83</sup> Interessante a tal proposito la situazione particolare degli studenti americani che studiano italiano in università/programmi americane/i su territorio italiano. Trovandosi in Italia, infatti, ci si dovrebbe riferire al loro apprendimento come italiano L2. Come si vedrà, però, nei paragrafi e capitoli successivi, la loro situazione è particolare e il loro apprendimento si può situare a cavallo tra la L2 e la LS, assumendo, quindi, delle caratteristiche specifiche.

<sup>84</sup> Il *web 2.0* ha cambiato di molto le possibilità di essere a contatto con lingue straniere anche quando non ci si trovi nel luogo in cui vengono considerate lingue materne.

<sup>85</sup> Può accadere che in una classe ci si trovi davanti a studenti di LS e studenti di LE e ciò può creare notevoli difficoltà di insegnamento. Coloro, infatti, che si trovano in una situazione di italiano LE spesso pensano di conoscere già la lingua, quando, in realtà, magari conoscono il dialetto o forme di lingua arcaiche. Il ruolo del docente, da tali tipi di apprendenti, può venire, a volte, messo in discussione e criticato (Balboni, 2014, p. 19).

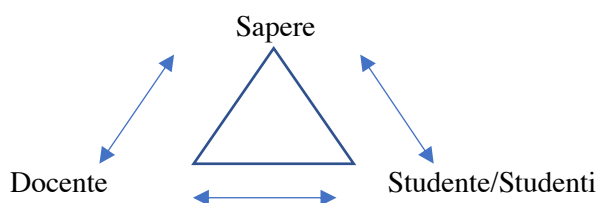
<sup>86</sup> Come abbiamo visto nel secondo capitolo di questo lavoro, questi sono elementi necessari in qualsiasi tipo di apprendimento.

Figura 1:



L'interazione principale avviene tra i due poli di lingua/cultura e discente e il docente deve giocare quel famoso ruolo di ponte, facilitatore, direttore d'orchestra, regista ma non protagonista della scena. In realtà, come si vedrà nell'ultimo paragrafo di questo capitolo, in un'ottica enattivista il rapporto è più visto come relazione tra tre poli, e si potrebbe rappresentare come un triangolo equilatero in cui anche il docente stesso viene cambiato durante il tempo dell'azione didattica:

Figura 2:



Quali sono le teorie di riferimento e gli approcci glottodidattici a cui si fa riferimento quando si considerano come poli per la progettazione didattica la lingua/cultura, il discente e il docente? Quali esiti delle ricerche della glottodidattica, della linguistica acquisizionale, e della didattica acquisizionale (DA)<sup>87</sup> sono prese, generalmente, in considerazione per predisporre strutture e dispositivi didattici facilitanti l'apprendimento della seconda lingua?

Per offrire un breve *excursus* storico, si possono, con estrema sintesi, dividere gli approcci e metodi usati per l'insegnamento linguistico in cinque grandi gruppi che fanno riferimento a diverse teorie per l'apprendimento: l'approccio formalistico, i metodi diretti, l'approccio strutturale, l'approccio comunicativo e l'approccio umanistico affettivo (Balboni, 2002). Per focalizzarsi su cosa è ancora considerato valido di ciascuno di essi e utilizzato ampiamente per la creazione di materiali didattici/ambienti di apprendimento se ne delineano le diverse caratteristiche di fondo facendo degli importanti, se pur brevi, riferimenti alle teorie sottostanti.

L'approccio formalistico chiamato anche *approccio grammatico-traduttivo*, risalente al XVIII secolo, concentra l'attenzione sulla forma, cioè sulle regole della grammatica e della pronuncia; presenta il lessico sotto forma di liste per lo più decontestualizzate; si lavora principalmente sulla frase, non su un intero testo; ci si concentra sulla lingua scritta e la tecnica alla base di tutto è la traduzione. Le teorie di riferimento sono la grammatica descrittiva

---

<sup>87</sup> Secondo Rastelli (2009) le differenze fondamentali tra la glottodidattica, la linguistica acquisizionale e la didattica acquisizionale «sono due: la DA differisce dalla glottodidattica soprattutto per il metodo (sperimentale) e dalla linguistica acquisizionale soprattutto per l'oggetto (l'apprendimento in classe)» (ivi, p. 22).

tradizionale, la grammatica di Port Royal<sup>88</sup> e gli studi di Seidenstück e Pløtz<sup>89</sup>. L'approccio formalistico si è sviluppato durante il passaggio del latino da lingua franca a lingua morta per cui, essendo gli approcci calati sempre anche in una realtà storico sociale, è stato applicato il modello di analisi e di apprendimento delle lingue classiche a quelle moderne<sup>90</sup>. Il percorso è di tipo deduttivo: vengono prima fornite delle regole e poi se ne deducono i comportamenti linguistici. Rispetto allo spazio di azione didattica rappresentato nella figura 1, nel binomio lingua/cultura, il lavoro è sulla lingua e sulle sue regole, viene ignorata la variabilità sociale e, la cultura, è rappresentata solo sotto forma di letteratura. Il centro dell'azione didattica è il docente, profeta, portatore di verità e il discente non è visto nelle sue caratteristiche personali e soggettive. Il tipo di verifica e di *feedback* è di natura grammaticale. La lingua è vista come un insieme di regole da memorizzare che permettono, se applicate correttamente, di passare dalla lingua materna a quella straniera (L2 o LS che sia). Il docente spiega e "infonde" le regole spesso nella lingua materna dei discenti e non nella lingua da insegnare. Non è nemmeno un prerequisito obbligatorio avere un'ottima competenza della lingua che si sta insegnando. Come per lo studio del latino, lo scopo di tale insegnamento è che l'apprendente possa sviluppare la comprensione e la produzione scritta e la lettura dei classici. L'errore è visto come riproduzione sbagliata della lingua che si sta imparando; esso deve essere corretto e stigmatizzato, come problema da risolvere. In quest'ottica, più l'errore commesso presenta forme diverse dalla lingua dei nativi, più l'apprendente è lontano dal traguardo: produrre lingua grammaticalmente corretta<sup>91</sup>. Il sillabo viene organizzato in lezioni centrate sugli aspetti grammaticali della lingua.

Come reazione all'approccio formalistico, alla fine dell'Ottocento, negli Stati Uniti, in Gran Bretagna e in Svizzera, nascono i cosiddetti "metodi diretti". Viene ipotizzato che le lingue straniere possano essere acquisite come le lingue materne: l'esposizione a *input* consistenti faciliterebbe l'acquisizione diretta della lingua. I metodi diretti hanno come riferimento le opere di diversi linguisti: Vietor, Passy, Sweet e Jaspersen<sup>92</sup>. La lingua deve essere presentata allo studente in modo globale, *senza mediazione*; solo in un secondo momento

---

<sup>88</sup> *La Grammaire générale et raisonnée* dell'Abbazia di Port-Royal del 1660, è considerata il vero manifesto del formalismo. Secondo essa le lingue sono costruzioni logiche perfette la cui deviazione dev'essere del tutto scoraggiata così da poterne preservare la purezza.

Per il punto di vista di Chomsky, padre della linguistica cognitivista, sulle ricerche dei filosofi di Port Royal, si veda Chomsky (1957).

<sup>89</sup> Il metodo di Pløtz e di Seidenstück, grammaticale-contrastivo di tipo completamente deduttivo, si basa sulla teoria della rispondenza fra la conoscenza delle regole e quella della lingua. Conoscere una lingua significa padroneggiarne le regole.

<sup>90</sup> Prima che, infatti, il latino e il greco diventassero lingue morte, i popoli dell'antichità classica si occupavano di insegnare le lingue mediante precettori, normalmente madrelingua, che conversavano con i loro alunni, senza fornire spiegazioni linguistiche specifiche. Fino al Cinquecento, la situazione non cambia in modo sostanziale; la lingua si imparava sul campo e contava la capacità di comunicare più che la competenza linguistica.

<sup>91</sup> Oggi l'errore viene considerato parte integrante dell'acquisizione linguistica e costituente la lingua di passaggio dell'apprendente definita *interlingua*. Per gli studi sull'interlingua nell'italiano L2 si veda Pallotti (1998, 2005) e Balboni (2014) pp. 39-40.

<sup>92</sup> Henry Sweet (1845-1912), Wilhem Viëtor (1850-1918), Paul Passy (1859-1949) e Otto Jespersen (1860-1943) sono tra i linguisti che hanno provveduto a dare credibilità alle idee della Riforma. «*La riforma del modo di insegnare* era una questione morale per molti membri della Riforma» (Howatt, 2004, p. 196, traduzione mia, corsivo mio).

si arriva alla regola grammaticale. Il metodo è di tipo fortemente induttivo: la lingua straniera va appresa come quella materna, senza spiegazioni di tipo esplicito. La lingua è vista come lingua orale, è uno strumento comunicativo e si apprende, per lo più, imitando il docente. Egli deve essere madrelingua nella lingua che insegna, deve usare solo la lingua che si vuole si apprenda e presentare situazioni attraverso dialoghi e storie il più autentici e naturali possibili. Il discente è autonomo nel suo apprendimento e deve cercare di indurre le regole e fare generalizzazioni imitando il docente per quanto gli è possibile. Tra i metodi diretti il più famoso è il metodo Berlitz<sup>93</sup>. Le lezioni, basate per lo più sulla produzione e comprensione orale, sono piuttosto estemporanee. Il materiale linguistico presentato è poco organizzato e poco strutturato. Nonostante i metodi diretti condividano con la “glottodidattica contemporanea” l’uso di materiali realistici, l’uso della lingua viva e un approccio comunicativo, in essi manca il principio di gradualità, figlio degli studi di linguistica acquisizionale (cfr. 3.3 di questo lavoro).

Negli anni Quaranta, e in voga fino agli anni Sessanta, nasce l’approccio strutturalista<sup>94</sup> sviluppatosi particolarmente negli Stati Uniti. I teorici di riferimento sono: Bloomfield<sup>95</sup>, e la sua linguistica tassonomica; Boas e le sue ricerche antropologiche, Skinner e la psicologia neocomportamentista e Lado e la linguistica contrastiva. Nel suo *Verbal Behaviour* (1957), Skinner elabora una teoria dell’apprendimento che si concentra su tre nodi: stimolo-risposta-rinforzo. Negli stessi anni viene sviluppato anche un forte interesse per l’uso di tecnologie “nuove” per la glottodidattica<sup>96</sup>. L’approccio strutturalista viene anche chiamato, infatti, *audio-orale*. Basandosi sulla psicologia comportamentista dell’apprendimento elaborata negli anni Trenta, l’apprendimento è visto come il risultato di una serie ripetitiva di stimoli e risposte seguite da una conferma o correzione<sup>97</sup>: gli esercizi strutturali (o

---

<sup>93</sup> Il metodo Berlitz prende il nome dal suo fondatore, Maximilian D. Berlitz, e si definisce *diretto* perché la lingua da apprendere va insegnata senza il passaggio per la lingua nativa di chi apprende ma *direttamente* nella lingua target. La *Berlitz school of languages* venne fondata nel 1878 negli USA. Ad oggi esistono 550 sedi in più di 70 paesi del mondo ([https://it.wikipedia.org/wiki/Berlitz\\_School\\_of\\_Languages](https://it.wikipedia.org/wiki/Berlitz_School_of_Languages)).

<sup>94</sup> L’approccio strutturalista in glottodidattica fa parte della prospettiva associativa delle teorie pedagogiche. Si veda paragrafo 2.3 di questo lavoro.

<sup>95</sup> Il linguista americano Leonard Bloomfield (1887-1949), studiando le lingue asiatiche, sostiene l’impossibilità dell’esistenza di una struttura universale di base per tutte le lingue.

Egli descrive le lingue rispetto ai loro componenti che chiama “costituenti immediati”. La ripetizione della stessa struttura, attraverso esercizi di riempimento, crea quegli automatismi linguistici che sono alla base, secondo lo studioso, dell’acquisizione.

Nel 1943 nasce il progetto ASTP (*Army Specialized Training Program*) che coinvolge circa 25 lingue insegnate intensivamente nell’arco di nove mesi. I soldati erano sottoposti a consistenti input nella lingua target (25 ore per settimana più 10 ore di proiezione di filmati e attività di ascolto) e le risposte erano soggette ad automatismi. Erano somministrati moltissimi esercizi di *pattern drills* e gli studenti dovevano fissare e memorizzare strutture apprese con l’aiuto di un *senior instructor*, che lavorava su un approccio induttivo, e un *informant*, un vero modello da imitare.

Una delle maggiori critiche al metodo è che i discenti non erano concepiti come soggetti dell’apprendimento ma come oggetti e che il corso, preconfezionato, prevedeva una quasi totale passività degli stessi (Nitti, 2015, p. 21).

<sup>96</sup> Per esempio il registratore. In quegli anni nascono i primi laboratori linguistici supportati da strumenti tecnologici come il registratore e, successivamente, il computer.

<sup>97</sup> Skinner (1957) nella sua monografia, *Verbal Behaviour*, si concentra sulla tripletta stimolo-risposta-rinforzo. Secondo lo studioso, il discente è una tabula rasa ed è esposto a stimoli a cui deve fornire una risposta. Se essa è corretta il rinforzo sarà positivo, altrimenti andrà incontro ad una sanzione, cioè ad un rinforzo negativo.

*pattern drill*), cioè gli elementi minimi su cui focalizzarsi a livello formale e non semantico, come teorizzati da Bloomfield. La lingua, quindi, è appresa grazie ad una continua e meccanica ripetizione di automatismi. Il docente rappresenta il modello linguistico da imitare, fornisce stimoli, gestisce il laboratorio linguistico, insegna nozioni culturali sul paese di cui si sta studiando la lingua. Il discente è passivo. Il suo compito è quello di sviluppare una serie di risposte corrette allo stimolo che viene dal docente o dalla macchina; egli è considerato privo di creatività. La sua bravura consiste in una corretta ripetizione di risposte basate su modelli fissi. A metà del secolo scorso compare una nuova risorsa tecnologica fondamentale per questo approccio: il registratore. Ciò porterà alla creazione di laboratori linguistici dove si realizzerà al meglio l'approccio strutturalista grazie al fatto di poter presentare infinite serie di *pattern drill* che privilegino la memorizzazione spontanea.

Come reazione all'approccio mnemonico strutturalista, dalla fine degli anni Cinquanta a tutti gli anni Ottanta si sviluppa l'approccio comunicativo. Dopo la pubblicazione, nel 1962, di *How to Do Things with Words* (Austin), si passa dal sapere sulla lingua al sapere fare con la lingua. Una decina di anni dopo, grazie all'antropolinguista Dell Hymes, viene proposta la nozione di competenza comunicativa che va oltre quella linguistica e che culmina nella creazione del *Common European Framework*, in Europa, e nel *Common Standards*, in America. La lingua viene vista nella sua natura sociale e pragmatica. Nasce la sociolinguistica che studia come varia la lingua nelle diverse "situazioni". Gli elementi di esse sono definiti chiaramente da Fishman, padre fondatore della disciplina. Essi sono: lo spazio/luogo; la natura, il ruolo e gli scopi dei partecipanti; l'argomento. Le lingue sono considerate organismi vivi che variano a seconda delle varietà geografiche, socioeconomiche, di età, di maggiore o minore formalità.

La competenza comunicativa è la capacità di veicolare messaggi combinando diverse abilità che vanno oltre la sola competenza linguistica<sup>98</sup>. Per raggiungere la competenza comunicativa sono necessarie: la competenza pragmatica, cioè l'efficacia circa gli scopi comunicativi che si traduce in atti comunicativi rispetto a funzioni linguistiche; la competenza sociolinguistica, cioè la capacità di comprendere ed usare la lingua secondo varietà diastratiche, diatopiche, diamesiche e diafasiche; la competenza culturale, cioè la capacità di "leggere" gli elementi culturali veicolati dalla lingua; la competenza interazionale, cioè il rispetto dei rituali e delle regole della comunicazione. Nella competenza comunicativa l'attenzione si rivolge ai codici verbali ma anche a quelli non verbali, anche essi fondamentali per raggiungere gli scopi in un evento comunicativo (Balboni, 2014, pp. 33-35).

Le teorie di riferimento sono quelle nate nell'ambito dell'antropolinguistica di Sapir, Whorf, Malinowsky, Firth, Hymes<sup>99</sup>, della

---

<sup>98</sup> La competenza linguistica è la capacità di produrre enunciati corretti dal punto di vista della forma.

<sup>99</sup> L'antropolinguistica studia il rapporto tra lingua e cultura, di come quest'ultima penetri nella lingua e di come la prima sia indispensabile per il perpetuarsi di una cultura. La famosa ipotesi di Sapir e Whorf, anche detta *ipotesi della relatività linguistica*, sostiene che lo sviluppo cognitivo degli esseri umani sia influenzato dalla lingua che si parla. La cultura a cui si appartiene *guida* il modo a cui si guarda alla realtà: il lessico specifico di ogni lingua porta a modi diversi di categorizzare il mondo proprie di ogni cultura. Il modo di esprimersi influenzerebbe, quindi, il modo di pensare.

sociolinguistica di Fishman<sup>100</sup>, della teoria mentalistica di Chomsky<sup>101</sup> di quella *dell'interlingua*<sup>102</sup> di Corder e Selinker, della pragmalinguistica di Searle e Wittgenstein<sup>103</sup>. Il curricolo, sempre più induttivo, deve partire dall'analisi dei bisogni comunicativi degli studenti e dal contesto. Il docente ha un ruolo di tutor e presenta non solo la lingua ma anche la cultura, la civiltà e le regole sociali del paese di cui insegna la lingua. Il discente assume un ruolo molto attivo e si pone estrema attenzione ai suoi bisogni che sono alla base della programmazione dell'azione didattica. Il percorso viene strutturato in unità didattiche. Vengono utilizzate tecniche di tipo comunicativo essendo l'obiettivo principale quello dello sviluppo della competenza comunicativa. La lingua è vista nella sua natura pragmatica per cui si parla con l'intenzione di raggiungere uno scopo. Per questo gli studi sulle funzioni della lingua portano i linguisti e i glottodidatti<sup>104</sup> a creare un repertorio di funzioni comunicative (*communicative fuction*) che ha la pretesa di essere universale (come salutarsi, congedarsi, presentarsi...) e che poi assume delle caratteristiche specifiche per ogni lingua (*exponets*). E, conseguentemente, a stabilire dei livelli di competenza omogenei tra le varie lingue tra cui il *Livello Soglia* (oggi chiamato B1) che si trova al centro di una sequenza che parte dall'A1-A2, passa per un livello B1-B2e finisce con un livello C1-C2 proposta dal Consiglio d'Europa. In un tipico manuale con approccio comunicativo ci si trova davanti alla logica che in inglese viene sintetizzata come 3P's: *Presentation, Practice, Production*. Ancora oggi questa logica è alla base

---

<sup>100</sup> La sociolinguistica studia l'uso della lingua all'interno della situazione sociale in cui viene usata. Si occupa, inoltre, dello studio delle diverse varietà in cui viene usata (italiano standard, le varietà geografiche, di registro, le diverse micro-lingue scientifiche professionali, le varietà diacroniche, quelle di genere, di età, e via dicendo). Per la glottodidattica gli studi di sociolinguistica sono importanti perché hanno aperto la strada ai *metodi situazionali* per cui diventa importante considerare il contesto specifico in cui la lingua è usata.

<sup>101</sup> Chomsky (1928-) è considerato il padre della grammatica generativa. In opposizione alla teoria comportamentista dello stimolo/risposta, in grado di spiegare solamente la capacità di produrre frasi già sentite, lo studioso costruisce una teoria generale della struttura linguistica non più concepita come mero repertorio di dati fissi. Egli postula l'esistenza di un dispositivo di base nella mente umana che presiede alla produzione e ripetizione indefinita di frasi all'interno di una lingua. Se si pensa ad un bambino che sta imparando a parlare, egli non ripete semplicemente frasi che ha già sentito ma riesce a decidere autonomamente della correttezza grammaticale di frasi mai sentite e di produrne di completamente nuove. Anche se questa "competenza" si specifica in una lingua particolare, essa è universale e si fonda su ciò che egli chiama "grammatica universale". Per cui alcune grammatiche diventano umanamente impossibili come alcuni suoni sono esclusi in ambito fonologico perché non riproducibili dall'uomo. Sono i principi alla base della mente umana- cioè un insieme di strutture e processi mentali innati- che permettono la produzione linguistica. Le regole della grammatica universale sono implicite e innate.

<sup>102</sup> Il concetto di *interlingua*, proposto da Selinker (1972), indica una lingua di passaggio vera e propria, una *varietà di apprendimento*, con delle sue regole, riconducibili a una *grammatica universale* (Chomsky, 1960). Essa è, per natura, transitoria e mutevole. Nell'ottica dell'*interlingua* l'errore non è visto come una deviazione da stigmatizzare, come per i comportamentisti (Skinner, 1957), ma come la manifestazione che l'apprendimento sta avvenendo seguendo il suo percorso naturale.

<sup>103</sup> Anche il concetto dell'agire comunicativo di Habermas (1981) fornisce un punto di riferimento importante per una visione della lingua come azione che mira alla comunicazione. Habermas definisce quattro categorie dell'agire tra cui l'agire comunicativo in cui entra in gioco la dimensione linguistica. Essa è tra le caratteristiche che distinguono l'uomo dagli animali. Il concetto «si riferisce all'interazione di almeno due soggetti capaci di linguaggio e di azione che (con mezzi verbali o extra verbali) stabiliscono una relazione interpersonale. Gli attori cercano un'intesa per coordinare di comune accordo i propri piani di azione e quindi il proprio agire» (Habermas, 1981, vol. II, p. 157 ed. 1986).

<sup>104</sup> Tra i linguisti: Coseriu, Jakobson e Halliday. Tra i glottodidatti: Trim, Wilkins, Widdowson, Munby, Van Ek.



della maggior parte dei manuali di lingua. Tale metodo si definisce nozionale-funzionale (Balboni, 2014, pp.34-35).

A partire dagli anni Sessanta negli Stati Uniti e, circa quindici anni dopo, in Italia, parallelamente alla diffusione dell'approccio comunicativo, nascono dei metodi didattici che fanno riferimento all'approccio umanistico-affettivo.

Dal punto di vista teorico si guardano i contributi della psicolinguistica<sup>105</sup> e della neurolinguistica<sup>106</sup> e tutto ciò che essi possono offrire per lo studio dell'apprendimento-insegnamento linguistico. Le teorie di riferimento sono la psicologia umanistica e gli studi di Maslow e Rogers, gli studi sull'intelligenza emotiva, sull'acquisizione linguistica in età precoce, sul ruolo del filtro affettivo, sulla ricerca dell'ordine naturale di acquisizione della lingua e sull'interlingua e le teorie di psicodidattica<sup>107</sup>. Importanti e interessanti i metodi proposti da: Asher (*Total Physical Response*), Gattegno (*Silent Way*) Lozanov (*Suggestopedia*) Krashen e Terrell (*Natural Approach*). In ambito italiano il movimento si lega ai nomi di Giovanni Freddi e di Renzo Titone.

L'idea di fondo è quella di considerare la dimensione emozionale, fino ad allora messa da parte dalla tradizione logico-razionale. Seguendo gli insegnamenti di Bruner<sup>108</sup>, l'approccio umanistico-affettivo guarda ad alcune caratteristiche neuro-cognitive considerate fondamentali. Tra di esse la diversità di percezione globale e analitica, la teoria delle intelligenze multiple, la consapevolezza che gli stili cognitivi<sup>109</sup> cambiano da apprendente ad apprendente e che la personalità di ognuno gioca un ruolo fondamentale nell'apprendimento linguistico. L'approccio umanistico-affettivo ricorda che i dati sono elaborati in modo olistico prima che analitico-logico-razionale; che la dimensione emozionale è fondamentale in ogni fase dell'apprendimento; che la mente umana segue delle sue procedure che vanno tenute in considerazione per ottenere migliori risultati, (come confermano gli studi della linguistica acquisizionale)<sup>110</sup>, che la conoscenza è costruita nella mente dello studente e che è più duratura e significativa se avviene attraverso il confronto con i compagni e la guida di un docente. L'approccio alla lingua è di tipo induttivo e viene privilegiata l'efficacia della pragmatica comunicativa e la scioltezza linguistica che si sviluppa in un contesto privo di stress ed elementi ansiogeni che possono innalzare il filtro affettivo. Anche gli aspetti culturali legati ad una lingua sono di fondamentale importanza perché la loro non conoscenza può creare problemi comunicativi. La correttezza formale della

---

<sup>105</sup> La psicolinguistica si occupa dell'acquisizione del linguaggio e dei meccanismi di codifica e decodifica della lingua. Tra i suoi studi, tra i più famosi, quelli di Chomsky e dell'ipotesi di una Grammatica Universale, patrimonio genetico dell'uomo (cfr. nota 101 di questo lavoro).

<sup>106</sup> La neurolinguistica si occupa del funzionamento del cervello riguardo al linguaggio. Per una interessante ricostruzione storica di come gli studi della neurolinguistica si siano intrecciati con quelli della glottodidattica si veda Buccino, Mezzadri (2013).

<sup>107</sup> La psicodidattica si occupa dei meccanismi mentali che riguardano l'acquisizione linguistica e non solo. Studia i processi di apprendimento-insegnamento in relazione sia alla personalità di un individuo che alle condizioni ambientali.

<sup>108</sup> Bruner sosteneva la continuità tra l'attività percettiva e quella concettuale sottolineando come la scuola, fino ad allora, avesse insegnato solo dal collo in su, dimenticandosi di tutto il resto. Bruner (1915-2016), uno dei padri fondatori del cognitivismo, è considerato uno studioso fondamentale per la psicologia dell'educazione e della didattica. Si veda l'approfondimento di Laici (2017) in Rivoltella, a cura di (2017): testo disponibile sul sito: <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-didattico/9-la-trasposizione-didattica/bruner-e-la-teoria-dell'istruzione/> (28 ottobre 2019).

<sup>109</sup> Per una critica interessante al concetto di *learning styles* si veda Cuevas (2015).

<sup>110</sup> Sul fatto che esista un ordine naturale di acquisizione.

lingua è secondaria. Il docente è un regista e deve favorire un ambiente di apprendimento sereno e rilassato. Il discente ha un ruolo centrale, non solo secondo il profilo cognitivo, ma considerando la sua complessità: le sue motivazioni, i suoi bisogni e i suoi profili di apprendimento sono i nuclei dell'analisi dell'approccio umanistico-affettivo (Balboni, 2014, pp. 35-37). I bisogni di autorealizzazione, di crescita e di autopromozione sono visti come spinte primarie del processo formativo. L'ambiente di apprendimento e la personalizzazione della didattica diventano, quindi, elementi essenziali del percorso di apprendimento, percorso in cui il discente è al centro, viene stimolato e motivato ma sa chiedere aiuto e confrontarsi con gli altri. È fondamentale anche, infatti, sviluppare la sua autonomia nell'apprendimento. Il curriculum è basato sull'ordine naturale di acquisizione della lingua.

### *3.3: Alcuni aspetti dei diversi approcci glottodidattici e le tecnologie digitali.*

Riferendosi alla Didattica Acquisizionale (DA) e alla sua natura modulare Rastelli scrive:

Modularità significa che i diversi elementi della lingua che si trovano nel programma didattico possono essere trattati in moduli diversi, per ciascuno dei quali l'insegnante ha a disposizione diverse risorse che gli permettono di sperimentare e di trovare, volta per volta, una soluzione teoricamente fondata (Rastelli, 2009, p.11).

Per una progettazione didattica efficace, allora, si considera necessario avere una conoscenza profonda delle diverse teorie, approcci, metodi e tecniche didattiche ed essere in grado di selezionare ciò che si ritiene utile per raggiungere gli scopi prefissati.

Per questa ragione, sebbene gli approcci e i metodi di cui si è parlato nel paragrafo precedente<sup>111</sup> abbiano una forte natura storica e che alcuni degli assunti e delle teorie su cui si basano si possano considerare superati dalle teorie, dagli approcci e dagli studi successivi, si reputa interessante, ai fini del nostro lavoro, evidenziare degli aspetti di essi che possono rivelarsi ancora utili grazie, soprattutto, all'ausilio delle tecnologie digitali. Si spera, pertanto, di fornire un punto di vista nuovo al riguardo.

L'approccio formalistico o grammatico traduttivo si può considerare decisamente datato nella sua presentazione del lessico sotto forma di liste decontestualizzate. La sua forte attenzione alla grammatica, però, in una lingua neolatina come l'italiano, non è del tutto peregrina tanto che, spesso, tale approccio resiste nei manuali, anche se con vesti diverse e per lo più mimetizzato. Mentre per altre lingue, la cui complessità morfologica è minore, è più facile "dimenticarsi" la grammatica, nella lingua italiana alcune forme complesse richiedono un'attenzione specifica sull'elemento grammaticale (Balboni, 2014, p.30). Ciò che dovrebbe cambiare oggi, grazie anche alle nuove competenze acquisite sui processi di apprendimento-insegnamento, è il

---

<sup>111</sup> La ricostruzione precedente, sebbene non esaustiva, ha voluto mettere in evidenza, per ogni approccio, oltre che le teorie di riferimento, il ruolo della lingua/cultura, quello del discente e quello del docente.

modo in cui si arriva alla costruzione degli schemi grammaticali. Partendo dall'assunto della centralità dello studente, del suo ruolo attivo<sup>112</sup> e di quanto la collaborazione tra pari e la riflessione metalinguistica sia fondamentale, diventa utile creare uno schema grammaticale *come conclusione* di un percorso relativo al problema affrontato e *in modo collaborativo*. Le tecnologie digitali possono essere di grande aiuto grazie, per esempio, alla possibilità di creare documenti condivisi (come *google doc*). Tali documenti permettono, con più facilità e anche in luoghi fisici diversi dall'aula, ma sempre all'interno dell'ambiente di apprendimento creato, di riflettere su degli elementi grammaticali, creare degli schemi di sintesi frutto di un lavoro del singolo o di gruppo e di accedervi, condividerli, modificarli oltre lo spazio fisico e temporale dell'aula. Si arriva, così, a riflettere su aspetti formali della lingua, ma seguendo tutto ciò che negli anni si è appreso sull'apprendimento.

I cosiddetti "metodi diretti" postulavano che la lingua straniera dovesse essere appresa come quella materna, senza spiegazioni esplicite per gli aspetti grammaticali, per imitazione. Il docente spesso improvvisava la lezione che, di natura, era molto poco strutturata. Se oggi un'attenta progettazione didattica va nella direzione opposta dell'improvvisazione, i metodi diretti hanno però messo in evidenza un aspetto da non trascurare per l'apprendimento linguistico da inserire all'interno di una più ampia programmazione. La parte di immersione totale nell'input linguistico e la successiva imitazione, infatti, rivestono un ruolo importante. Ascoltare dei nativi che si esprimono nella lingua che si vuole apprendere senza nessuna riflessione di tipo grammaticale o lessicale aiuta ad entrare nella lingua, nel suo suono, nel suo ritmo. Tale aspetto, completamente immersivo, è spesso penalizzato oggi nelle lezioni di lingua per assenza di tempo. Ma ecco che le tecnologie digitali vengono in aiuto. La possibilità di accedere, per esempio, ad un infinito numero di canzoni, di video, di serie tv, di film, gratuitamente, attraverso la rete, permette di immergersi in pezzi di lingua autentica con grande facilità. L'utilizzo di tali risorse può rappresentare non solo la singola scelta del discente ma diventare parte della progettazione didattica e dell'ambiente di apprendimento. Esistono, per esempio, applicazioni che permettono di giocare con le parole di una canzone e possono essere utilissime per immergersi direttamente e in modo divertente nella lingua<sup>113</sup>. Ci sono, poi, moltissimi programmi gratuiti che offrono la possibilità di rendere didattici dei video<sup>114</sup>. A seconda degli obiettivi da voler raggiungere tali programmi danno la possibilità di indirizzare l'attenzione su diversi aspetti della lingua in modo più o meno guidato (*noticing*) ma, sicuramente, valorizzando la parte di immersione linguistica senza trascurare l'importanza di guida del docente come facilitatore linguistico. L'immersione può diventare, quindi, didattica ed

---

<sup>112</sup> Sia le teorie costruttiviste che l'enattivismo pongono lo studente al centro del processo. «Le analogie tra i due approcci riguarderebbero la rappresentazione della conoscenza come un processo piuttosto che come una struttura o un oggetto, la focalizzazione su soggetti umanizzati, che hanno esperienze pregresse di cui bisogna tenere conto, la partecipazione attiva degli allievi e la disomogeneità dei gruppi dei discenti. Le differenze principali sarebbero, invece, relative ad una maggior attenzione da parte dell'enattivismo a: il rapporto tra soggetto e ambiente piuttosto che alle strutture del singolo individuo, all'uso del corpo, della percezione e dei gesti, all'empatia, all'uso della tecnologia» (Coin, 2013, p. 130).

<sup>113</sup> Siti e applicazione come per esempio *Lyricstraining*: <https://lyricstraining.com/it>.

<sup>114</sup> Siti come per esempio *Edpuzzle*: <https://edpuzzle.com>.

essere inserita nell'ampio progetto di apprendimento linguistico che vi è dietro e, grazie alla tecnologia digitale, divenire parte dell'ambiente didattico senza obbligatoriamente doversi svolgersi *nel tempo e nel luogo fisico dell'aula*.

L'approccio strutturalista, additato dagli anni Settanta in poi come "vecchio" e, in apparenza abbandonato<sup>115</sup>, sottolineava l'importanza per l'apprendimento linguistico della sequenza stimolo-risposta-rinforzo e delegava spesso il compito di ripetizione di "pezzi di lingua" al lavoro da svolgere nel laboratorio linguistico con l'aiuto della nuova tecnologia di allora: il registratore. Ogni apprendimento, partendo dall'imparare a camminare da piccoli, passando per il suonare un nuovo strumento o all'imparare un nuovo sport richiede un infinito numero di tentativi e di *esercizi ripetitivi* che portano a dei necessari automatismi. Per quanto serva aver capito e studiato che la forma del participio passato del verbo "prendere" è irregolare e quindi non si potrà estendere la stessa regola imparata per i verbi in "-ere" in italiano, la ripetizione della forma corretta "preso" aiuterà a usarla correttamente in modo spontaneo. Allora, pur consapevoli del fatto che l'essere umano non apprende come un pappagallo, la pratica della ripetizione e della memorizzazione non sono da stigmatizzare *tout-court* ma, semplicemente, da inserire in un contesto più ampio e da rendere attività stimolanti, divertenti, per quanto possibile e da portare avanti applicando strategie personali e non solo in modo passivo ad automatico<sup>116</sup>.

Come si può arrivare a tutto ciò? Innanzitutto, rendendo consapevoli i discenti dell'importanza degli automatismi e di come la pratica possa aiutare ad acquisirli. Riflettere sul motivo per cui si è chiamati a svolgere determinati compiti è estremamente importante anche dal punto di vista della motivazione e dell'attivazione della mente del discente. Nuovamente, la tecnologia digitale e i programmi e applicazioni esistenti possono essere d'aiuto rendendo degli esercizi di *pattern drill* rivisitati in chiave attuale, meno noiosi, stimolanti e divertenti. Tornando anche all'importanza rivestita dal *feedback intrinseco*, i tipi di esercizi strutturali ripetitivi svolti al computer, fornendo un risultato immediato, stimolano il discente e lo motivano a trovare il suo percorso e a rispettare i suoi tempi personali necessari per una ripetizione di tipo più meccanico<sup>117</sup>. Esiste, per esempio, un'applicazione gratuita sul web, *learning apps*<sup>118</sup>, che permette ai docenti di creare e condividere esercizi di diversi tipi tra cui anche esercizi di pratica e ripetizione strutturale<sup>119</sup>. In realtà,

---

<sup>115</sup> Nei manuali di lingua molti esercizi di tipo *filling the blank* rispondono ad una logica dell'apprendimento strutturalista.

<sup>116</sup> Che il processo di apprendimento linguistico sia di natura creativa e non risponda alle logiche della semplice imitazione della lingua da imparare è dimostrato, tra l'altro, dagli studi sull'interlingua (cfr. nota 14 e 24, cap.3). È interessante notare come il passaggio dall'utilizzo corretto di un verbo irregolare come "vado" possa precedere nell'*interlingua* dell'apprendente la forma di "ando" che, sebbene potrebbe apparire come una regressione linguistica, rappresenta, invece, uno stadio più avanzato di produzione linguistica. L'apprendente, infatti, sta applicando una regola che ha interiorizzato sul presente indicativo dei verbi in italiano. In uno stadio successivo di acquisizione, tonerà all'uso corretto di "vado". In questo percorso, l'esposizione all'*input* corretto e la ripetizione sia naturale che guidata di esso, può essere di aiuto.

<sup>117</sup> Ovviamente ciò è valido solo partendo dal presupposto che esista una qualche interfaccia tra l'apprendimento e l'acquisizione e che possa esistere un'acquisizione *guidata*. Per un quadro generale si vedano Vanpatten, Benati (2015) e Rastelli (2009).

<sup>118</sup> <https://learningapps.org>.

<sup>119</sup> Si valuteranno successivamente i vantaggi sia epistemologici sia motivazionali legati all'uso di *learning apps* (cfr. capitolo 4 e 5 di questo lavoro).

l'approccio strutturalista era per lo più di tipo audio-orale e utilizzava un registratore. Le possibilità fornite oggi dalle nuove tecnologie sia di ascolto che di registrazione sono incredibili. Ciò può permettere di svolgere compiti orali, anche di tipo ripetitivo-meccanico, registrando la propria voce e condividendo il proprio lavoro tramite il web e di ricevere *feedback* dall'insegnante in ambienti e momenti diversi da quello dell'aula<sup>120</sup>.

Gli approcci comunicativo e umanistico affettivo sono maggiormente utilizzati oggi nei manuali e in classe dai docenti di lingua. Il prossimo paragrafo sarà dedicato alle teorie, approcci e metodi più recenti, a cosa si è imparato sull'apprendimento linguistico grazie agli studi della linguistica e didattica acquisizionale e all'analisi di come le tecnologie digitali, alla luce dei risultati delle ricerche, potrebbero aiutare l'apprendimento linguistico.

### ***3.4: La didattica acquisizionale (DA) e la glottodidattica a base costruttivista.***

All'inizio di questo capitolo si è definita la glottodidattica come scienza che «studia l'apprendimento e l'apprendente dalla prospettiva dell'insegnamento» (Vedovelli, 2003, p. 179). La didattica acquisizionale (DA), invece, «indaga i fattori linguistici del processo di acquisizione cioè quelli legati alla facoltà del linguaggio e non quelli legati alle attitudini linguistiche, ai bisogni, alla motivazione, agli stili di apprendimento, crescita individuale e socializzazione all'interno del gruppo classe» (Rastelli, 2009, p.22). La DA ha come punti di riferimento la glottodidattica e la linguistica acquisizionale. Quest'ultima è un'area della linguistica applicata che studia l'acquisizione di una lingua non materna<sup>121</sup>. Sia la glottodidattica che la DA sono scienze interdisciplinari i cui statuti epistemologici sono debitori della pedagogia, della psicologia, della linguistica, dell'antropologia culturale. Entrambe forniscono importanti informazioni e dati sul modo in cui avviene l'acquisizione linguistica, dati da tenere in considerazione, insieme alle ipotesi formulate, per la progettazione didattica di uno strumento linguistico.

In questo lavoro, l'apprendimento-insegnamento è visto come un binomio forte in cui le due identità sono strettamente interconnesse e co-emergenti<sup>122</sup>. Si crede, infatti, che una progettazione didattica che tenti di raggiungere dei risultati debba partire da ciò che si sa sull'apprendimento. Ovviamente ciò è valido, nell'ambito dell'apprendimento formale, sia implicito che esplicito<sup>123</sup>, solo se si abbraccia l'ipotesi che *sia possibile insegnare una lingua* e che,

---

<sup>120</sup> Cfr. capitolo 4 e 5 per quali sono i vantaggi che scaturiscono da queste possibilità fornite dalla tecnologia digitale.

<sup>121</sup> In ambito anglosassone e statunitense, ci si riferisce al campo di studi come SLA (*Second language acquisition*). La linguistica acquisizionale è una disciplina giovane (circa 40 anni) che si occupa sia dei fattori linguistici che di quelli extralinguistici (soggettivi e ambientali) considerando che entrambi influenzano il processo di apprendimento linguistico (Chini, 2005).

<sup>122</sup> Cfr. capitolo 2 di questo lavoro.

<sup>123</sup> Hulstijn (2005) offre le seguenti definizioni di apprendimento esplicito e implicito. «L'apprendimento esplicito è il processare un *input* con l'intenzione conscia di scoprire se l'informazione nell'*input* contenga o meno regolarità e, in caso positivo, di lavorare con i concetti e le regole con cui queste regolarità possono essere catturate. L'apprendimento implicito è il processare un *input* senza queste intenzioni e avviene inconsciamente». (ivi, p. 131, traduzione mia). Si veda anche Van Patten, Benati (2015) pp. 34-37.

quindi, l'insegnante di lingua possa giocare un ruolo nel favorire l'acquisizione linguistica<sup>124</sup>.

Negli anni Settanta, con elaborazioni successive, lo studioso statunitense Stephen Krashen studia, sperimentalmente, il modo in cui i bambini imparano naturalmente la lingua madre confrontandolo con il modo in cui gli studenti vengono istruiti, in una lingua seconda, in un contesto formale. I suoi studi portano all'elaborazione della teoria dell'approccio naturale (*natural approach theory*). Essa si basa su cinque ipotesi: 1) ipotesi dell'acquisizione *versus* apprendimento- l'acquisizione avviene in modo naturale, come per la lingua materna mentre l'apprendimento viene insegnato attraverso il rendere esplicite le regole; 2) ipotesi dell'ordine naturale- postula che l'acquisizione avvenga secondo un ordine preciso e prevedibile-; 3) ipotesi del monitor- si occupa della relazione tra acquisizione e apprendimento in cui quest'ultimo assume il ruolo di controllo tra l'*output* e l'acquisizione; 4) ipotesi dell'*input comprensibile*- acquisiamo *input* che contengono strutture che sono subito al di sotto delle nostre competenze-; 5) ipotesi del filtro affettivo- gli effetti cioè delle "variabili affettive" sull'acquisizione- (Krashen, 1981, pp. 56-64).

Basandosi sull'ipotesi di Chomsky dell'esistenza di un *language acquisition device* (LAD)<sup>125</sup> cioè di un organo mentale adibito al linguaggio, Krashen divide nettamente i concetti di *acquisizione*, processo inconscio, naturale e non guidato, che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello e quelle analitiche dell'emisfero sinistro per raggiungere, così, la memoria a lungo termine, e di *apprendimento*, processo razionale, governato dall'emisfero sinistro, che non produce acquisizione stabile. L'ipotesi dell'ordine naturale sostiene che le regole di una L2 vengano apprese secondo un ordine naturale (le sequenze di acquisizione) non modificabile dall'insegnamento che tiene in considerazione i ritmi naturali di un sillabo interno. Grazie all'*ipotesi del Monitor*, fattore interno che serve a correggere l'esecuzione linguistica e rappresenta la riflessione metalinguistica, gli apprendenti riescono a mettere in pratica le regole insegnate solo se hanno il tempo di pensare a ciò che dicono concentrandosi sulla correttezza formale del messaggio, non sul contenuto. Il *Monitor* serve come controllo su ciò che hanno già detto o già capito ma non per parlare o per comprendere<sup>126</sup>. L'ipotesi dell'*input comprensibile* postula che, perché esso possa essere capito, deve trovarsi ad uno stadio immediatamente successivo a quello di partenza (I+1)<sup>127</sup> e che il *contesto* è fondamentale per la sua codifica. Infine, se lo studente innalza un filtro affettivo esso funziona come un blocco che impedisce la trasformazione di *input* in *output* e, quindi, l'acquisizione. L'alta motivazione,

---

<sup>124</sup> Una delle domande chiave della SLA è se l'insegnamento linguistico possa fare o meno la differenza per l'apprendimento linguistico. Per approfondimenti sul tema si veda Van Patten, Benati (2015) pp. 48-54.

<sup>125</sup> Cfr. nota 24 capitolo 3.

<sup>126</sup> Estremamente interessante l'affermazione di Krashen quando sostiene che: «le ricerche hanno dimostrato che anche quando gli apprendenti hanno tempo, come quando, per esempio, stanno scrivendo, potrebbero non usare del tutto la grammatica cosciente perché sono più interessanti a ciò che stanno esprimendo più che al come lo stanno esprimendo» (Krashen, 1981, p. 58).

<sup>127</sup> *Input+Uno* (I+1) significa che si è in grado di capire a livello di *input* solo ciò che si allontana di poco da quello che già conosciamo. Tale concetto, sviluppato da Krashen per l'acquisizione linguistica, è molto simile alla *zona di sviluppo prossimale* di Vygotskij (1934).

l'abbassamento dell'ansia e la fiducia in se stessi aiutano a far sì che il filtro affettivo non si innalzi.

Krashen, che radicalizzerà ulteriormente la sua posizione negli anni, sostiene che l'acquisizione di una lingua è un evento passivo e che l'*input* comprensibile è molto più importante dell'*output* postulando quindi la necessità, a livello di insegnamento, di saper presentare un *input* che abbia le caratteristiche dell'I+1 perché permetterà a tutti, seguendo i loro tempi, di acquisire una seconda lingua<sup>128</sup>.

La teoria di Krashen è stata oggetto di diverse critiche negli anni<sup>129</sup>. Condividendo la matrice innatista della sua teoria, Sharwood Smith (1985) elabora un modello che spiega come la *conoscenza appresa* possa trasformarsi in *conoscenza acquisita*. Secondo lo studioso l'*input* è costruito dagli *interlocutori*, quindi anche dall'apprendente stesso e fornisce, di conseguenza, informazioni importanti per la revisione e la ristrutturazione della propria conoscenza sia esplicita che implicita. Ciò significa che l'*output* diventa parte dell'*input* in un'ottica di costruzione dialogica. E l'*output* ha un ruolo molto importante poiché può derivare dall'uso della conoscenza esplicita, dall'uso di quella implicita o dall'uso di entrambe. Il flusso dell'informazione che passa da una fonte di conoscenza all'altra è mediato dall'*output* dell'apprendente il quale può valutare ciò che produce in base al *feedback* fornito dall'interlocutore e sulla base dell'impatto cognitivo e affettivo. Sia Krashen che Smith concordano sull'importanza giocata dalla sfera affettiva, rifacendosi alla psicologia umanistica americana che individuava nel bisogno di crescita e di autoaffermazione le principali spinte di ogni comportamento umano (Maslow, 1962; Rogers, 1969). *La libertà di apprendere*<sup>130</sup> e un'interazione positiva durante l'apprendimento linguistico vengono allora visti come prerequisiti per l'acquisizione.

Può, però, l'apprendente, riuscire ad apprendere “solo” grazie all'esposizione ad un *input* “corretto”? Secondo Richard W. Schmidt (2001), per esempio, muovendo in parte da una critica alla teoria di Krashen, gli unici elementi linguistici che gli apprendenti possono acquisire sono quelli che *riescono a notare*. Da qui il concetto di *noticing* che suggerisce che è prerequisito fondamentale che gli studenti pongano attenzione su alcuni

---

<sup>128</sup> Nello spiegare i vantaggi della teoria dell'*input* comprensibile, Krashen offre l'esempio dei syllabus basati sull'introduzione di un elemento grammaticale alla volta, focalizzando l'attenzione su di esso. Egli spiega che, anche se venisse presentato il nuovo elemento seguendo l'ordine linguistico di acquisizione naturale, si darebbe per scontato che tutti gli studenti fossero pronti, nello stesso momento, ad acquisire quel dato elemento e, focalizzandosi sulla forma, non ci si preoccuperebbe di fornire *input* adeguati e che suscitassero interesse. Contrariamente, se ci si sofferma solo sulla scelta dell'*input* linguistico adeguato da presentare, si raggiurerà tutta la classe suscitando interesse e permettendo, al singolo, di selezionare la propria parte di “+1” a cui è davvero linguisticamente pronto (Krashen, 1981, pp. 59-60).

<sup>129</sup> Si vedano Schmidt (2001), Ellis (2009) e Rastelli (2011).

Secondo diversi studiosi questa differenza netta di Krashen non è sufficientemente supportata perché, tra l'altro, gli esperimenti si basano su metodi di analisi che si soffermano sulla *performance* degli apprendenti non riuscendo a catturare proprio quei dati involontari che identificano il vero apprendimento, cioè sull'acquisizione. Differentemente da Krashen, la ricerca sperimentale psicolinguistica e neurolinguistica attuale operazionalizza il concetto di *consciousness* dividendo una conoscenza e un apprendimento espliciti da quelli impliciti. Il problema delle ricerche sperimentali che riguardano la glottodidattica rimane sempre: come si sa se l'apprendente abbia imparato veramente o no? Si tornerà su queste domande nel capitolo 5.

<sup>130</sup> *Freedom to learn* è il titolo di un famoso libro di Rogers (1969).

elementi linguistici e che, quindi, vi sia un certo livello di consapevolezza nell'acquisizione che lo studioso definisce *acquisizione esplicita*. Il dibattito su quale sia l'importanza dell'acquisizione esplicita e del *noticing* e quanto invece dell'acquisizione sia relativo all'inconscio (acquisizione implicita) è tutt'oggi molto vivace<sup>131</sup>.

Tornando al presupposto che un "acquisizione guidata", così come definita da Rastelli, sia possibile, rimane il fatto che le sequenze di acquisizione si possono insegnare, alla luce dell' *ipotesi della insegnabilità* (formulata da Manfred Pienemann, 1986) senza però dimenticare che «l'insegnamento può favorire l'acquisizione linguistica solo se l'interlingua è vicina al punto in cui la struttura da insegnare viene acquisita nella situazione naturale» (ivi, p. 313), in altre parole, se l'apprendente è "pronto". Ciò significa che a ogni stadio il discente è in grado di produrre e comprendere solo le forme della L2 che il suo "processore" linguistico è pronto ad elaborare in quel momento (Pienemann, 2005).

In che modo, quindi, i risultati delle ricerche in DA possono aiutare il docente progettista? Che cosa bisogna tenere in considerazione per un'attenta progettazione didattica?

Le ricerche della DA acquisizionale aiutano il docente e la progettazione didattica suggerendo che:

- sia necessario conoscere e tenere in considerazione le tappe del processo acquisizionale;

- l'"errore" vada valutato e considerato secondo la logica dell'interlingua. Ciò ha ricadute anche sul tipo di *feedback* utile da fornire ai discenti;

- bisogna essere estremamente consapevoli dell'importanza rivestita dall'*input* fornito che deve essere commisurato al livello dei discenti e al tempo ricco, realistico, motivante;

- bisogna utilizzare diverse tecniche didattiche che favoriscano il *noticing* di alcune parti dell'*input* (a seconda dell'obiettivo che si vuole raggiungere);

- la presentazione dei contenuti grammaticali deve essere graduata sia secondo i criteri delle sequenze acquisizionali sia seguendo i criteri di utilità comunicativa e interazionale. È necessario, in altre parole, saper dosare con attenzione le esigenze del sillabo interno con quelle del sillabo esterno (Chini, 2016)<sup>132</sup>.

La DA si occupa, principalmente, del *funzionamento dei processi mentali*, oggetto di studio del cognitivismo, concentrandosi sulle sequenze di acquisizione linguistica e sulle loro ricadute dal punto di vista didattico. Il sociointerazionismo e il costruttivismo guardano, invece, alla conoscenza come risultato di una *ricostruzione attiva del soggetto, socialmente negoziata e condivisa*. Come già visto nel capitolo precedente, tale quadro teorico, nato negli anni Ottanta sempre in ambito innatista, mette al centro il discente nel binomio apprendimento-insegnamento fondandosi sul presupposto che la conoscenza sia costruita attivamente dall'apprendente che integra, alle conoscenze che già possiede, quelle nuove. Lo sviluppo cognitivo e la costruzione della conoscenza avvengono, come sostenuto da Piaget (1981) nei suoi studi sui bambini, grazie alla modifica degli schemi e delle strutture

---

<sup>131</sup>Si veda anche Van Patten, Benati (2015) pp. 34-37.

<sup>132</sup> Cfr. capitolo 4 di questo lavoro.



mentali innescata dalla presenza di nuovi dati. La conoscenza è il risultato di una *negoziiazione interna* e di una *negoziiazione sociale*, ha un *carattere situato* e si realizza o meno anche in relazione a *fattori affettivi* oltre ad essere legata, negli adulti, alle *motivazioni*, alle *attitudini*, alle *diverse intelligenze* del soggetto. Fondamentale, inoltre, il ruolo della comunicazione interpersonale che si attua attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale tra pari che, nel contesto didattico, deve essere favorita dal docente (Jonassen, 1994). L'importanza dell'interazione sociale era già stata evidenziata da Vygotskij: lo sviluppo cognitivo è possibile grazie a una matrice neurobiologica e a una matrice culturale da cui derivano funzioni psichiche e forme di pensiero elaborate e volontarie. Esse si sviluppano grazie alla partecipazione e all'interazione familiare, tra pari e sociale. Tale interazione è mediata da sistemi simbolici-culturali tra cui il principale è il *linguaggio*. L'*azione collaborativa* è fondamentale perché fornisce all'apprendente il supporto necessario per svolgere compiti che ancora non sarebbe in grado di svolgere da solo. Lo *scaffolding* (sostegno dialogico) offerto dal gruppo, permette l'appropriazione di strumenti cognitivi che orientano l'apprendente senza dirigerlo. In quest'ottica è importante progettare un ambiente di apprendimento che permetta la manifestazione di *zone di sviluppo prossimali* che inducano a rivisitare più volte i contenuti e che offrano visioni multiprospettiche (Calvani, 2000). Sia i risultati delle ricerche di didattica acquisizionale che quelle nate in ambito costruttivista concordano sul fatto che si debba porre l'attenzione *sul processo dell'apprendimento*. La differenza fondamentale è il *focus*: le *sequenze acquisizionali della lingua*, eliminando le variabili cosiddette "soggettive" della DA e l'*interazione* come base dell'apprendimento, nel costruttivismo.

Le ricerche in ambito costruttivista, pur non avendo dato vita ad un modello didattico univoco per l'apprendimento linguistico<sup>133</sup> aiutano il docente e la progettazione di ambienti di apprendimento suggerendo che:

- è importante la costruzione della conoscenza più della riproduzione del sapere;
- bisogna presentare compiti autentici, legati al mondo reale, che favoriscano l'apprendimento esperienziale e la costruzione attiva del soggetto;
- il discente deve partecipare alla selezione dei contenuti e alla produzione dei materiali;
- sono fondamentali le attività basate sulla negoziazione interpersonale e sulla cooperazione;
- bisogna valorizzare le differenze individuali;
- bisogna realizzare itinerari didattici personalizzati che rendano l'apprendimento più efficace tenendo conto delle differenze individuali (Diadori *et al.*, 2015).

---

<sup>133</sup> Spesso l'approccio comunicativo viene situato nell'ambito costruttivista considerata, in tale approccio, l'importanza della comunicazione e dell'interazione.

### 3.5: I risultati degli studi della DA e della glottodidattica a base costruttivista sull'apprendimento e le tecnologie digitali.

Nel paragrafo precedente si sono viste quali ricadute possono avere, per il docente come progettista didattico, le ricerche della DA e quelle in ambito costruttivista. In questo paragrafo si vedrà come, le tecnologie digitali, possono aiutare, in quest'ottica, la progettazione glottodidattica.

Come già detto, uno dei risultati delle ricerche in linguistica acquisizionale è l'aver scoperto l'esistenza dell'*interlingua*, lingua di passaggio e in continua evoluzione negli apprendenti che risponde a tutte le regole interne di una lingua. In questa ottica, quindi, l'“errore” va considerato in modo diverso<sup>134</sup> e il tipo di *feedback* che deve essere fornito al discente assume un ruolo fondamentale. Quali vantaggi possono derivare dall'utilizzo delle tecnologie digitali rispetto all'*interlingua*?

Gli strumenti digitali permettono al docente di raccogliere tutto il materiale prodotto dagli studenti in formato digitale e di poter, per esempio, utilizzare dei software specifici per l'analisi dell'*interlingua*<sup>135</sup>. La possibilità di raccogliere dati sui cambiamenti linguistici degli studenti durante il loro percorso di apprendimento riveste una grande importanza e la progettazione didattica *in fieri*, basata sulla reale conoscenza linguistica degli studenti, ne trarrebbe grande vantaggio permettendo la creazione specifica di esercizi *ad hoc* per il livello realmente raggiunto.

Per quanto riguarda il tipo di *feedback* da fornire agli studenti in un'ottica di *errore* che si basi sul concetto di *interlingua* le tecnologie digitali offrono diverse possibilità. Considerare l'errore in un'ottica di *interlingua* significa anche, nel momento in cui una forma usata dal discente non è corretta nella lingua *target* (anche se potrebbe essere *corretta* nel momento specifico dell'*interlingua* in cui egli/ella si trova) fornire spiegazioni sui motivi della correzione. Tale lavoro richiede tempo sia da parte del docente che da parte del discente. Ovviamente è possibile fornire *feedback* del tipo appena descritto senza nessun ausilio delle tecnologie digitali. Un foglio e una penna (*anche esse tecnologie*) funzionerebbero alla perfezione. Ciò che, però, l'utilizzo di un documento virtuale spedito attraverso la rete (via e-mail, in un forum di discussione, attraverso una piattaforma didattica) aggiunge di diverso è la rapidità di condivisione e di *negoziatura*. Se anche si sta facendo *la stessa cosa*, il *cambiamento spazio-temporale* pone sia il docente che il discente in un'ottica diversa. Ammettendo anche che un insegnante dedichi moltissimo del suo tempo in presenza al ricevimento degli studenti per spiegare *vis-à-vis* per ogni compito fatto quali siano gli “errori” (e spesso, in classi numerose questo è impraticabile), la condivisione *anche* (se non solo) virtuale delle correzioni apportate aumenta il tempo di riflessione concesso allo studente potendo anche rappresentare uno stadio precedente e preparatorio all'incontro *di persona*. Esistono, inoltre, applicazioni che permettono di creare esercizi in cui un *feedback* di tipo costruttivo si fornisce direttamente dal programma

---

<sup>134</sup> Diverso dalla mera valutazione di “giusto/sbagliato” rispetto alla lingua *target*.

<sup>135</sup> Si veda per approfondimenti sul tema Calabresi (2010).

stesso dopo che gli studenti avranno svolto l'attività<sup>136</sup>. Questo tipo di *feedback* ha il vantaggio di:

- allargare lo spazio di ambiente di apprendimento al di fuori dello spazio fisico dell'aula;

- creare più facilmente un'interazione tra docente e discente riguardo alla correzione di un compito;

- abbassare il filtro affettivo spesso innalzato nel momento in cui si fornisce una correzione sulla produzione (soprattutto orale) di un singolo studente davanti al gruppo classe;

- dare più tempo al discente per ragionare sul proprio errore e correggerlo in uno scambio continuo col docente.

Per quanto riguarda l'importanza dell'*input* presentato e quella di offrire del materiale che rispetti le caratteristiche dell'*Input+1* le tecnologie digitali e la rete offrono molti vantaggi e opportunità.

Prima di tutto, la creazione di un ambiente di apprendimento aperto, che il digitale rende possibile, permette di aggiungere/modificare *input* di volta in volta adatti alla situazione che si va creando con lo specifico apprendente/gruppo classe. Se cioè il *testo* utilizzato in classe non è più (o non solo) un libro stampato, l'integrazione di *input* creati *ad hoc* può essere inserito nell'ambiente in modo molto più coerente con il progetto stesso. La rete permette, inoltre, sia all'insegnante che allo studente di accedere ad un'infinità di materiali già didattizzati come ad *artefatti* digitali *reali* di tipo multimodale (da testi scritti a video a giochi virtuali).

Ciò che rende, però, le nuove tecnologie ancora più utili è il modo in cui è possibile, per il progettatore didattico, lavorare sull'*input* in modo da favorire il *noticing*. Se un libro stampato, infatti, permette di attirare l'attenzione su un elemento dell'*input* cambiando la grafica di un testo, sottolineandone la parte che si vuole sia notata, la creazione di un *ipermedia* aumenta moltissimo il ventaglio di possibilità di azione su di esso rendendo più probabile che il *noticing* avvenga<sup>137</sup>.

Si è detto che la presentazione dei contenuti grammaticali deve seguire sia i criteri del sillabo interno del discente sia quelli del sillabo esterno. Chiaramente, esistono anche le esigenze del gruppo classe che cambiano di volta in volta. La facilità di modifica offerta dalle tecnologie digitali viene incontro alle esigenze specifiche che ogni docente si trova ad affrontare nel momento in cui ha, davanti a sé, un gruppo classe formato da diversi individui con diverse caratteristiche.

Per quanto riguarda, invece, gli studi nell'*ambito costruttivista*, essi focalizzano l'attenzione sull'importanza della *costruzione della conoscenza*. Le tecnologie digitali, dando la possibilità di creare *ipermedia*, offrono la possibilità di scegliere percorsi diversi e personalizzati che spingono lo studente a ricercare soluzioni o alternative possibili. Esse, inoltre, offrono la possibilità di proporre attività che favoriscano l'*apprendimento esperienziale* e la *costruzione attiva del soggetto*. Il lavoro per progetti, un'attività importante per sviluppare la creatività dei discenti, riceve un aiuto enorme dalle nuove tecnologie: dalle possibilità di ricerca fornite dal web, ai diversi

---

<sup>136</sup> Si veda, per esempio, Edpuzzle: <https://edpuzzle.com>.

<sup>137</sup> Cfr. capitolo 4 di questo lavoro.

programmi per poter presentare i propri lavori<sup>138</sup>, alla possibilità di collaborazione tra persone fisicamente lontane. La rete favorisce la possibilità che il discente partecipi alla selezione e produzione dei materiali. Il docente ha la possibilità di inserire il contributo singolo o di gruppo dei discenti nell'ambito della progettazione didattica creando un ambiente collaborativo e rendendo l'apprendente parte attiva del percorso. Un ambiente di apprendimento che utilizzi le potenzialità del digitale, permette che la cooperazione e la negoziazione sia interpersonale che intrapersonale, possa continuare anche al di fuori dello spazio fisico dell'aula.

Partendo da una *prospettiva cognitiva costruttivista*<sup>139</sup> sono stati sviluppati diversi modelli pedagogici che hanno in comune il fatto che le nuove tecnologie digitali si rivelano particolarmente congeniali. Per quanto non siano specifici modelli glottodidattici, possono essere utilizzati (e lo sono stati) anche per l'apprendimento linguistico. Si offre, quindi, una loro breve rassegna.

Partendo da una prospettiva cognitiva (quindi costruttivista) l'*inquiry based learning* è un metodo pedagogico, nato negli anni '60 che valorizza il ruolo della ricerca autonoma da parte dello studente (Sancassani *et al.*, 2019, p. 52). Si parte da una domanda di ricerca posta dal docente a cui gli studenti devono fornire, singolarmente o in gruppo, una risposta. Gli strumenti tecnologici a disposizione oggi e la rete permettono di svolgere attività del genere con grande facilità.

Anche il *ciclo di Kolb* è un modello pedagogico che si ispira alla prospettiva cognitiva costruttivista. Ideato negli anni '80 da David A. Kolb, pedagogista americano, il modello si basa sull'*apprendimento esperienziale di tipo circolare* che si articola in quattro fasi: esperienza concreta, osservazione riflessiva, astrazione e sperimentazione attiva. Laurillard (2012) fa notare come tale ciclo copra la maggior parte degli obiettivi del suo *conversational framework* in cui, per le varie dimensioni che ne fanno parte, le tecnologie digitali giocano un ruolo essenziale<sup>140</sup>.

Per concludere, coscienti di non essere esaustivi, l'approccio trasversale della *flipped classroom* (classe capovolta) si basa sull'idea che lo studente debba studiare in autonomia a casa prima della lezione e che la parte in classe sia dedicata principalmente alla discussione tra pari e con il docente. Spesso tale approccio viene utilizzato in situazioni di *blended learning* e prevede la parte di apprendimento da svolgere a casa *online* con l'obiettivo di valorizzare maggiormente il momento in presenza (Sancassani *et al.*, 2019, p. 62).

### **3.6: Alla base della progettazione di RomanaMENTE: la teoria dell'*embodiment*, l'*enattivismo*, l'*ubiquitous learning*.**

Nei paragrafi precedenti si è offerto un *excursus* storico della glottodidattica, scienza che, come si è potuto vedere, da sempre utilizza e adotta conoscenze derivanti da «altri ambiti scientifici per soluzioni atte ad

---

<sup>138</sup> Power Point, Google slide, Prezi, tutti i vari programmi di mappe mentali.

<sup>139</sup> Cfr. cap. 2 di questo lavoro.

<sup>140</sup> Per approfondimenti sul tema si veda Laurillard (2012 e 2013) e cap. 2 di questa tesi.

affrontare i problemi che interessano coloro che sono coinvolti nei diversi processi di apprendimento, insegnamento e valutazione delle lingue» (Buccino, Mezzadri, 2013, p. 10). Si è cercato di mettere in luce quali aspetti, anche quando ci si trova di fronte a teorie considerate “superate” permangono nell’insegnamento-apprendimento linguistico in modo più o meno dichiarato, quali approcci e tecniche sono particolarmente utilizzate oggi nell’insegnamento-apprendimento dell’italiano agli stranieri e presentate nei manuali, e in che modo le tecnologie digitali possono essere d’aiuto e sono utilizzate per “migliorare” l’insegnamento/apprendimento di una lingua.

Ma forse bisognerebbe chiedersi se le tecnologie digitali possano portare gli studenti (e gli insegnanti) non tanto ad essere *migliori* ma, piuttosto, ad essere *diversi*.

Ciò che, infatti, colpisce è che ancora troppo spesso le tecnologie siano usate per «imparare vecchie cose in vecchi modi ma la relazione dell’apprendente verso il sapere e i processi pedagogici non sono cambiati in nessun modo significativo» (Cope, Kalantzis, 2014, p. 576, traduzione mia).

Per progettare uno strumento didattico, RomanaMENTE, che portasse ad un *agire diverso* a livello teorico si è fatto principalmente riferimento, alla *teoria dell’embodiment*, all’*enattivismo* e all’*ubiquitous learning*.

Sia la teoria dell’*embodiment*<sup>141</sup>, sia l’enattivismo<sup>142</sup>, sottolineano come i nostri processi cognitivi dipendano dall’*interazione della nostra mente con il nostro corpo*.

L’*embodied cognition* supera la dicotomia corpo/mente, tipica di secoli di filosofia occidentale, attribuendo un ruolo centrale al corpo dal punto di vista della cognizione. Wilson e Foglia (2017) definiscono così la “tesi dell’*embodied cognition*”:

Molte caratteristiche della cognizione sono “incarnate” nel senso che dipendono profondamente da caratteristiche del corpo fisico di un agente, così che il corpo dell’agente, oltre al cervello, gioca un ruolo casuale significativo o un ruolo fisicamente costitutivo nel processo cognitivo di quell’agente (ivi, cap. 3, traduzione mia).

Ma quale ruolo gioca esattamente *il corpo*? E quali indicazioni può fornire la teoria dell’*embodiment* dal punto di vista della didattica delle lingue?

Secondo Wilson e Foglia, il corpo può assumere tre ruoli diversi: «può costituire un *vincolo* per la cognizione, può fungere da *fornitore* per il processo cognitivo o da *regolatore* dell’attività cognitiva» (*ibidem*, traduzione mia).

Nel nostro lavoro ci interessa particolarmente il primo ruolo descritto dagli studiosi. Il fatto che il corpo costituisca un *vincolo* per la cognizione, infatti, ha, come conseguenza, che una variazione di tipo cognitivo, qualche volta, può essere spiegata dal ricorrere ad una variazione nel corpo (*ibidem*). Ciò apre un’interessante prospettiva a livello didattico suggerendo che l’attenzione verso attività che coinvolgano il corpo non più relegato a qualcosa che *abbiamo* ma considerato come qualcosa che *siamo*<sup>143</sup> possa portare al

---

<sup>141</sup> In letteratura, in italiano, i termini *embodiment pedagogy* e *cognition* vengono tradotti sia con pedagogia/cognizione *incarnata* che, *incorporata* che *del corpo*.

<sup>142</sup> Il termine deriva dall’inglese *en-act*, in azione.

<sup>143</sup> Si veda Ferri, Gamelli (2016) pp. 2-3.

raggiungimento di obiettivi cognitivi *altri*. Il progettare la didattica superando il dualismo mente/corpo offrirebbe la possibilità di accompagnare lo studente in un percorso cognitivamente più significativo.

La prospettiva “incarnata” ha portato a riconsiderare il rapporto tra mente e cognizione in diversi campi di ricerca empirica<sup>144</sup>. Tra questi ci interessano le nuove intuizioni che tale prospettiva getta su *i concetti* e su *la memoria* perché essi spingono a ripensare la didattica in generale e quella delle lingue, nello specifico.

Normalmente i *concetti* vengono considerati «simboli amodali indipendenti dal contesto» (ivi, cap. 5.2, traduzione mia). Ma nuove ricerche<sup>145</sup> mostrano come

le capacità concettuali incorporano e sono strutturate in termini di modelli di attività del corpo. È stato suggerito che *parlare* o *pensare ad oggetti* implica la riattivazione di esperienze precedenti e il reclutamento degli stessi circuiti neurali coinvolti durante la percezione e che *l'azione verso quegli oggetti* permetterebbe la rievocazione di informazioni multimodali (il colore, la dimensione, la larghezza, etc.) (*ibidem*, traduzione mia).

L'interazione con gli oggetti influenza, quindi, la loro concettualizzazione. Per esempio, uno studio ha dimostrato come tre esperti che si occupavano di *alberi* da diverse prospettive li categorizzavano in modo diverso sia tra di loro che dai non esperti (Medin e al., 1997 in Wilson e Foglia, cap. 5.2). Di conseguenza,

il fatto che i circuiti senso-motori sono reclutati o, piuttosto, *riutilizzati* per scopi come la formazione dei concetti o il processare *il linguaggio*, oltre che per quei processi a cui sono addetti, cioè i processi motori e i processi di informazione sensoriale, *rende preferibile fortemente l'utilizzo di approcci modali e “incarnati” alla cognizione* piuttosto che approcci amodali e astratti (*ibidem*, traduzione mia, corsivo mio).

Per quanto riguarda la *memoria*, ci sono forti evidenze che anche essa sia “incarnata” nel momento in cui si occupa di determinati compiti tra cui la *comprensione linguistica*<sup>146</sup>.

È stato dimostrato, per esempio, che ricordare *frasi incarnate in azioni* è estremamente più facile che ricordare frasi a cui viene collegata un'azione<sup>147</sup>. Tali ricerche suggeriscono che l'informazione motoria potrebbe essere diventata parte del ricordo. Per esempio, ci sono prove empiriche che dimostrano che nel momento in cui si debba comunicare a qualcuno dove si trovino gli ingredienti e il necessario per fare una torta nella propria cucina il ricordo necessario per poter istruire sulla posizione degli oggetti si forma attraverso un'immagine che *situa* dove si trovano gli ingredienti e gli strumenti necessari: «il luogo stesso serve come aiuto esterno alla memoria e immaginare azioni “incarnate” all'interno del luogo permette il recupero delle informazioni» (*ibidem*) necessarie.

---

<sup>144</sup> Si veda per approfondimenti Wilson e Foglia (2017) capitolo 5.

<sup>145</sup> Si vedano Solomon e Barsalou (2001); Wisniewski (1998); Medin e Shoben (1988); Barsalou e Ross (1986).

<sup>146</sup> Per studi sull'argomento si vedano: M. Wilson (2001); Glenberg (1997); Carlson (1997).

<sup>147</sup> Si veda Engelkamp (1998).

La luce gettata dagli studi che sono partiti dalla prospettiva dell'*embodiment sulla cognizione e sulla memoria* è estremamente importante per chi insegna una lingua perché evidenzia la necessità di *situare* il più possibile l'apprendimento, di legarlo ai *luoghi*, attraverso *l'agire*, e che le tecniche didattiche basate sul movimento del corpo hanno dei reali vantaggi epistemologici.

La teoria dell'*embodiment* si è anche occupata, nello specifico, del linguaggio, definendolo linguaggio "incarnato", appunto<sup>148</sup>.

Il nucleo della teoria del linguaggio "incarnato" assume che gli esseri umani utilizzino le stesse strutture neurali con cui esperiscono la realtà (sia dal punto di vista motorio che dal punto di vista sensoriale) anche per comprendere il materiale linguistico, verbi, nomi o frasi che descrivono quelle stesse esperienze (Buccino, Mezzadri, 2013, p. 5).

Ciò comporta che la comprensione del materiale linguistico utilizza il sistema sensoriale e motorio e che, quindi, una programmazione didattica efficace deve rivolgersi *a tutti i sensi* e coinvolgere il *corpo* nello svolgimento di *azioni concrete*. L'essere *attivo* dello studente assume quindi il significato che la teoria dell'*enattivismo*<sup>149</sup> propone, l'attivazione cioè di un sistema di cui fanno parte la mente, il corpo e l'ambiente (O'Regan, Noe, 2001). «La cognizione e l'ambiente sono inseparabili e i sistemi agiscono (*enact*) l'uno con l'altro, e così, "imparano"» (Fenwick, 2000 in Qing, Bruce, Ian, 2010, p. 4, traduzione mia).

Sia per la teoria dell'*embodiment* che per l'*enattivismo l'esperienza e la ri-attivazione/riferimento a esperienze senso-motorie*, sono essenziali per l'apprendimento. Qing, Bruce e Ian (2010) portano come esempio concreto per capire l'*enattivismo* quello di un'ipotetica persona che deve imparare a fare un panino con *peanut butter* e marmellata. Per capire il significato di questo evento non è sufficiente pensare agli oggetti coinvolti, o alla persona o al movimento che viene fatto per eseguire il compito o al luogo bensì è necessario pensare a tutte queste cose insieme e aggiungervi il processo fisico di preparazione del panino cioè il *coinvolgimento attivo personale* della persona con il mondo fisico, la sua storia, le sue esperienze pregresse. Se, infatti, l'ipotetica persona fosse uno studente in un paese straniero e stesse imparando una *lingua straniera* attraverso questo tipo di attività (preparare un panino) si potrebbe trovare davanti ad una serie di difficoltà legate al non avere una precedente esperienza rispetto all'utilizzo, per esempio, di un coltello per spalmare il burro. Ciò significa che «sistemi cognitivi sociali e fisici intrecciandosi tra loro danno forma al modo in cui si agisce» (*ibidem*, traduzione mia).

Coloro che vengono considerati "gli ideatori" dell'*enattivismo* (Varela, Thompson, Rosch, 1991) parlano di *double-embodiment* riferendosi al fatto che «le cose non hanno significato indipendentemente dalla coscienza dell'agente che ne determina il significato» (Qing, Bruce, Ian, 2010 p. 5,

---

<sup>148</sup> Si vedano Fodor (1975), Pylyshyn (1984), Mahon, Caramazza (2005 e 2008), Chattererjee (2010).

<sup>149</sup> In letteratura l'*enattivismo* viene considerato a volte una teoria dell'apprendimento e altre una teoria della "mente" che, in una prospettiva enattiva corrisponderebbe all'epistemologia, *discorso sulla conoscenza* (Qing, Bruce, Ian, 2010, p. 4 e 5).

traduzione mia). Il corpo è la struttura in cui vengono vissute le esperienze ma anche l'ambiente dove avvengono i processi cognitivi.

Uno dei concetti chiave dell'enattivismo è quello di *co-emergenza*: quando un sistema e l'ambiente interagiscono tra loro, co-emergono; ciò implica che il *sistema* e il *contesto/ambiente* sono *inseparabili* (ivi, p. 6). Traslata alla didattica, tale prospettiva enfatizza ancora di più l'importanza di un'attenta progettazione dell'ambiente di apprendimento che assumerà, però, un significato solo attraverso l'interazione con il sistema. Nel nostro caso si può considerare il sistema come il singolo studente ma anche come il gruppo classe di cui anche il docente fa parte. «Una conseguenza di questo cambiamento è che gli studenti sono considerati parte integrante del contesto stesso» (*ibidem*).

A differenza della prospettiva costruttivista in cui l'insegnante progetta ambienti di apprendimento in cui gli studenti costruiranno il loro sapere e l'insegnante si porrà come facilitatore, la prospettiva enattiva

include modelli che si co-evolvono opposti a obiettivi predeterminati. Invece di focalizzarsi su una singola migliore sequenza di lezioni per l'apprendimento gli insegnanti nelle aule enattive costruiscono un *ricco learning world* con stimolazioni abbondanti ma abbastanza limitati per guidare gli studenti verso dei possibili schemi che si co-evolvono. Inoltre, *i sistemi fisici, biologici ed elettronici sono attentamente creati per fondersi insieme*, risultando in un *ricco learning world* (ivi, p. 11, traduzione mia, corsivo mio).

Qing, Bruce e Ian (2010, pp. 11-19) si domandano se la progettazione didattica che fa uso delle tecnologie digitali (*instructional design and technology*, IDT) che si rifaccia alla teoria dell'enattivismo possa rappresentare un cambiamento di paradigma e un'alternativa alle progettazioni di ambienti di apprendimento didattici basati sull'oggettivismo o il costruttivismo (ivi, p. 1).

L'assumere principalmente questa prospettiva, come è stato fatto per RomanaMENTE, implica diverse conseguenze per la progettazione didattica:

- l'ambiente di apprendimento che si crea deve adattarsi, strada facendo, alle *azioni* degli studenti;

- esso deve essere un ambiente *situato in un contesto*;

- gli obiettivi devono essere creati in modo tale da lasciare sufficiente *libertà* agli studenti di imparare in un ambiente che si adatta, di volta in volta, alle loro inclinazioni;

- l'ambiente creato non sarà estremamente organizzato, preciso e lineare ma piuttosto ricco e vario, addirittura disordinato, sicuramente *non lineare*;

- il contenuto sarà generato insieme agli studenti;

- l'insegnante dovrebbe spostare la sua attenzione dal parlare all'ascoltare;

- bisognerebbe rivolgersi sia alla parte conscia che a quella inconscia della cognizione attraverso attività pratiche;

- la tecnologia dovrebbe essere usata per «estendere il nostro sistema cognitivo» (ivi, p. 13)<sup>150</sup>;

- «il *learning world* dovrebbe rispecchiare il sistema complesso del nostro mondo tenendo in considerazione la fusione del nostro sistema biologico

---

<sup>150</sup> Per quest'ultimo concetto si veda anche Prensky (2010).



nervoso e del *medium* elettronico» (ivi, p. 13, traduzione mia). Ciò potrebbe portare a modelli di co-evoluzione (*co-evolving patterns*);

- l'ambiente di apprendimento dovrebbe essere costruito in modo da indirizzare sufficientemente l'attenzione degli studenti verso modelli di co-evoluzione;

- «all'interno di tale *learning world*, gli apprendenti costruiscono i propri ambienti di apprendimento con il supporto delle tecnologie e attraverso la loro co-emergenza, l'apprendimento avviene» (*ibidem*, traduzione mia);

- «differentemente dai tipici approcci costruttivisti un *learning world* enattivista, permetterebbe agli studenti di immergersi in una ricca e stimolante esperienza di apprendimento mentre i *vincoli*, intenzionalmente creati, incoraggiano lo sviluppo degli studenti verso l'insieme dei modelli co-evoluti previsti» (*ibidem*, traduzione mia, corsivo mio);

- gli studenti devono essere co-autori degli ambienti di apprendimento.

Per concludere, un ultimo paradigma di riferimento fondamentale per la costruzione di RomanaMENTE è stato l'*ubiquitous learning*.

Come si è visto nel secondo capitolo di questo lavoro (cfr. capitolo 2.4), si può definire l'*ubiquitous learning* come «nuovo paradigma educativo *reso possibile* in parte grazie alle disponibilità dei media digitali» (Cope, Kalantzis, 2010, p. 576, traduzione mia, corsivo mio). Ma, come si è sottolineato all'inizio di questo paragrafo, rispetto all'utilizzo delle tecnologie digitali,

a prima vista, sono le nuove macchine dell'era dell'informazione che rendono l'*ubiquitous learning* diverso dall'eredità delle aule e degli approcci all'apprendimento orientati al "libro". Ma queste apparenze possono trarre in inganno. Vecchi apprendimenti possono essere fatti su nuove macchine. Usare nuove macchine non è necessariamente un segno che l'*ubiquitous learning* è arrivato (*ibidem*, traduzione mia).

Cope e Kalantzis suggeriscono «sette mosse che sono caratteristiche dell'*ubiquitous learning*» (ivi, p. 579, traduzione mia) e che si dovrebbero tenere in considerazione per una progettazione didattica *diversa*.

Tra queste gli studiosi elencano la necessità di «rendere meno netti i confini istituzionali tradizionali spaziali e temporali dell'educazione» (*ibidem*, traduzione mia). Sebbene gli autori abbiano una visione piuttosto estrema di cosa implichi questa "prima mossa"<sup>151</sup>, la progettazione di uno strumento/ambiente di apprendimento come RomanaMENTE parte proprio dal presupposto che l'apprendimento avviene ovunque e l'utilizzo di strumenti digitali *online* ha permesso ai necessari confini *costretti* dell'apprendimento di essere mutevoli e permeabili. Il possesso di uno *smartphone* da parte del tipo di studenti per cui RomanaMENTE è stato creato, ha permesso, come si vedrà nel quarto capitolo, di poter svolgere compiti-azioni concrete altrimenti impossibili.

Un'altra "mossa" indicata da Cope e Kalantzis è «il riconoscere le differenze tra gli studenti e usarle come risorsa produttiva». Di nuovo, la possibilità offerta dalle tecnologie digitali permette agli studenti di poter essere co-autori dell'ambiente di apprendimento di RomanaMENTE

---

<sup>151</sup> Si veda Cope e Kalantzis (2010) pp. 579-580.

apportando le loro particolari caratteristiche che, unite a quelle degli altri *agenti* (studenti), co-emergono in qualcosa di nuovo e non prevedibile.

Inoltre, l'*ubiquitous learning* allarga «la possibilità e l'utilizzo simultaneo delle modalità rappresentative» (ivi, p. 581), l'orale, lo scritto, l'audio, il visuale. Esse sono modalità non solo fondamentali da apprendere in generale ma estremamente utili per l'apprendimento linguistico.

Infine, come ultima mossa, gli autori parlano di «costruire sapere e culture collaborative». Diventare co-autori di RomanaMENTE o, in generale, del proprio ambiente di apprendimento implica una seria responsabilità etica, al giorno d'oggi fondamentale per la vita democratica di ognuno di noi, per cui *apprendere* e responsabilizzare sulle implicazioni insite nasconde dietro la nuova facilità di diventare autori nel *web.2.0*, è fondamentale.

## SECONDA PARTE:

### 4. ROMANAMENTE: UN AMBIENTE DI APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2.

*Ogni cosa, finché dura, porta  
con sé la pena della sua  
forma, la pena di essere così  
e di non potere più essere  
altrimenti*

(L. Pirandello 1926)

Nel primo capitolo di questo lavoro si è ricostruito lo stato dell'arte delle Digital Humanities e si è evidenziato come esse abbiano trovato maggiore campo di applicazione nella ricerca rispetto alla didattica. Poiché il lavoro, di cui questa tesi è il frutto, si è concentrato principalmente sulla creazione di uno strumento di didattica sperimentale per l'insegnamento della lingua e cultura italiana L2, nell'ambito delle DH, nel secondo e nel terzo capitolo si è ritenuto importante fornire delle nozioni teoriche sul binomio apprendimento-insegnamento in generale, e glottodidattico, nello specifico. Ci si è soffermati, inoltre, sui possibili vantaggi epistemologici dell'utilizzo delle tecnologie digitali per l'apprendimento *tout court* e per quello linguistico per poi guardare, più da vicino, i riferimenti teorici specifici alla base di RomanaMENTE.

Il quarto capitolo è dedicato allo strumento didattico, RomanaMENTE, e alla sua progettazione e realizzazione. Si renderà conto, nei dettagli, del problema che ha dato adito alla progettazione e creazione di esso, del contesto specifico di apprendimento-insegnamento per cui è stato progettato, del perché si è scelto di utilizzare certi strumenti e, infine, in modo operativo, del modo in cui lo strumento è stato realizzato.

#### ***4.1: L'individuazione di un problema: la perdita del "senso" del luogo. (O su come il virtuale possa avvicinare il reale)***

Come si è accennato nell'introduzione, il lavoro di ricerca di questa tesi nasce da alcune osservazioni e domande che hanno preso forma in chi scrive durante anni di insegnamento in università americane a Roma; ad esse si è cercato di proporre delle soluzioni attraverso la creazione di un nuovo strumento didattico: RomanaMENTE.

Si è notato che studenti universitari stranieri, frequentanti un corso di lingua e cultura italiana a Roma in università americane, alla fine di un primo

semestre di studio hanno scarse conoscenze artistico-culturali legate alla città e alla cultura in cui vivono. Inoltre, gli aspetti culturali e quelli legati al territorio, acquisiti frequentando altri corsi, difficilmente vengono messi in relazione con ciò che si apprende nel corso di lingua e cultura italiana. Sembra che le nozioni di base di lingua siano per lo più viste, nel migliore dei casi, come strumenti comunicativi di base per sopravvivere in Italia.

Quali potrebbero essere le ragioni di tale situazione? Un corso di lingua e cultura italiana, insegnato a Roma, potrebbe e dovrebbe dare risultati complessivi diversi rispetto ad uno stesso corso, di livello elementare, insegnato negli Stati Uniti o, anche, in una diversa città italiana? Che cosa significa insegnare “la cultura italiana” (così come dichiarato dai sillabi di IT101) ad un livello di lingua per principianti? Cosa succederebbe se si allargasse l’ambiente di apprendimento, uscendo dai confini dell’aula e utilizzando “luoghi altri” sia virtuali che reali? Tale allargamento dell’ambiente di apprendimento potrebbe favorire il processo di “acquisizione guidata”? Potrebbe aumentare la motivazione verso lo studio della lingua italiana facilitando, allo stesso tempo, la comprensione di come e perché una lingua sia anche lo specchio di una cultura? Utilizzare la città in cui si vive e si studia come “testo” e “input” linguistico-culturale, potrebbe aiutare gli apprendenti a vedere e a creare collegamenti tra le diverse materie accademiche studiate? Partendo da una prospettiva enattiva per cui si rifiuta il dualismo mente/corpo e in cui la conoscenza co-emerge grazie all’interazione con l’ambiente, che conseguenze può avere l’utilizzo di uno strumento didattico che ponga al centro della didattica *il luogo*?

Le ragioni per una scarsa attenzione al luogo fisico in cui gli studenti si trovano e vivono possono essere di vario tipo. Come possono essere molte quelle per cui gli studenti percepiscono la lezione di lingua e cultura italiana come momento separato dal resto del percorso accademico che seguono. Lo stesso dipartimento di lingue moderne soffre spesso della sindrome del brutto anatroccolo. Sembra che i docenti di altre materie considerino gli insegnanti di lingua come professori di serie B.

Non è però oggetto di questo studio analizzare come poter cambiare l’atteggiamento verso la lingua e cultura italiana da parte di altri dipartimenti, nonostante sarebbe anch’esso un importante traguardo da raggiungere. Tentativo di questo studio è stato quello di creare uno strumento didattico che potesse facilitare, restituendo un senso forte al concetto di luogo, l’apprendimento linguistico-culturale inserendolo nel contesto più ampio del sapere complessivo degli apprendenti. Se i discenti stessi, infatti, vedessero l’apprendimento linguistico in modo più dialogico e facente parte di un *sistema*, potrebbe, forse, nascere più facilmente quel fondamentale dialogo tra le diverse discipline alla base di ogni conoscenza. Come affrontato nel primo capitolo, le DH sono interdisciplinari per definizione. È possibile allora sfruttare le potenzialità del digitale per creare ed utilizzare *input* in formato digitale che, posti in luoghi virtuali, portino alla riscoperta del luogo reale?

#### **4.2: Il contesto.**

Per entrare nel dettaglio della progettazione di RomanaMENTE, è necessario delimitare l'ambito specifico per cui lo strumento è stato pensato. Il contesto è quello universitario di programmi americani a Roma. Gli studenti che vi studiano, siano essi iscritti per un semestre (*study abroad*) o per completare tutto il loro percorso di studi (*degree seeking students o resident student*), possono scegliere di seguire varie materie. Diversamente dal sistema universitario italiano, durante gli anni del *College* americano (*undergraduate*), infatti, gli studenti hanno la possibilità di iscriversi a corsi molto diversi tra loro e non appartenenti ad un'unica disciplina o ambito scientifico. Uno studente al primo anno (*freshmen year*), può seguire corsi introduttivi che spaziano da statistica e business, a greco antico e storia dell'arte. Tra le materie, quasi sempre obbligatorie per coloro che studiano in Italia, vi è un corso di lingua e cultura italiana L2. A seconda del livello linguistico di partenza, gli studenti si iscriveranno al corso adeguato. La maggior parte degli iscritti a tutte le università e ai programmi americani a Roma che studiano italiano si iscrivono a corsi di livello elementare.

Il corso di livello 101, per cui RomanaMENTE è stato pensato, ha una durata di 60 ore di lezioni in aula. Normalmente il numero di studenti per ogni classe è tra 10 e 20. Le lezioni, di 4 ore a settimana per 14 settimane, possono essere ripartite in due lezioni della durata di due ore accademiche<sup>152</sup> ciascuna o in quattro lezioni della durata di un'ora accademica ciascuna.

Gli studenti, sebbene in maggioranza statunitensi, possono provenire da ogni parte del mondo. La lingua veicolare comune dell'università è l'inglese. Tutte le lezioni, eccetto quelle di lingua italiana, si svolgono in inglese. Sia alla John Cabot University che all'American University of Rome vi sono iscritti anche studenti italiani. Essi, ovviamente, non seguono corsi di lingua italiana ma possono rivelarsi una risorsa utile per gli stranieri che, in ambienti comuni informali universitari, hanno la possibilità di praticare la lingua con dei nativi.

#### **4.3: RomanaMENTE: gli strumenti utilizzati per la sua realizzazione. Una panoramica.**

Come spiegato nel paragrafo 4.1, una volta definito ed individuato il problema, si è deciso di costruire uno strumento didattico innovativo per l'insegnamento della lingua e cultura italiana. Gli strumenti digitali sono apparsi come i più idonei per la creazione di un ambiente di apprendimento allargato che uscisse dalle pareti del luogo fisico classe. Essi hanno anche permesso di seguire le indicazioni che *la teoria dell'embodiment, l'enattivismo, l'ubiquitous learning* suggeriscono per la creazione di ambienti di apprendimento.

Volendo valorizzare la città di Roma come *input* vivente si è pensato di creare dei percorsi di apprendimento sia virtuali che reali che portassero i

---

<sup>152</sup> Un'ora accademica, nei contesti a cui ci si riferisce, è di 50 minuti.

discenti in giro per la città. Il servizio digitale usato come base di partenza per la realizzazione dell'*ipermedia* è stato Google maps. Google maps, infatti, fornisce la possibilità di creare delle mappe personalizzate e di aggiungere dei segnaposti in qualunque parte della mappa. I segnaposti permettono, a loro volta, di essere personalizzati con l'aggiunta di etichette e, ulteriormente, con delle descrizioni. Le descrizioni possono contenere, inoltre, dei testi o dei link che rimandano ad altri "luoghi". La mappa personalizzata apparirà, quindi, come un grande contenitore potenzialmente personalizzabile all'infinito. Prima ancora del contenuto, l'idea di fondo è stata quella di pensare ad un *format* che proponesse una nuova idea di "manuale" per l'insegnamento delle lingue e non solo. Uno strumento che indirizzasse l'apprendimento attraverso il coinvolgimento continuo di mente e corpo per cui la città *didattizzata* rappresentasse l'ambiente privilegiato per la co-emersione del sapere.

Grazie all'adattabilità e alla versatilità degli strumenti digitali è possibile, infatti, creare un ambiente di apprendimento che sia collaborativo e *in fieri* non solo per gli apprendenti ma anche per i docenti. Se, nell'ambito di percorsi condivisi da docenti di diverse materie, essi stessi decidessero di partire dai luoghi per lo sviluppo della propria attività didattica (vista nell'ottica di creare dei *vincoli* entro i quali gli studenti si *muovono* e *partecipano*) gli studenti potrebbero più facilmente creare collegamenti tra diverse discipline entrando a far parte di un progetto comune declinato da diversi punti di vista. La forza di tale sistema potrebbe avere delle grandi potenzialità didattiche in una prospettiva enattiva.

Volendo utilizzare come ambiente di apprendimento privilegiato la città *situando* in essa le attività didattiche *incarnate* (Roma, nel nostro caso), Google maps, servizio aperto, gratuito e facilmente accessibile, è sembrato perfetto.

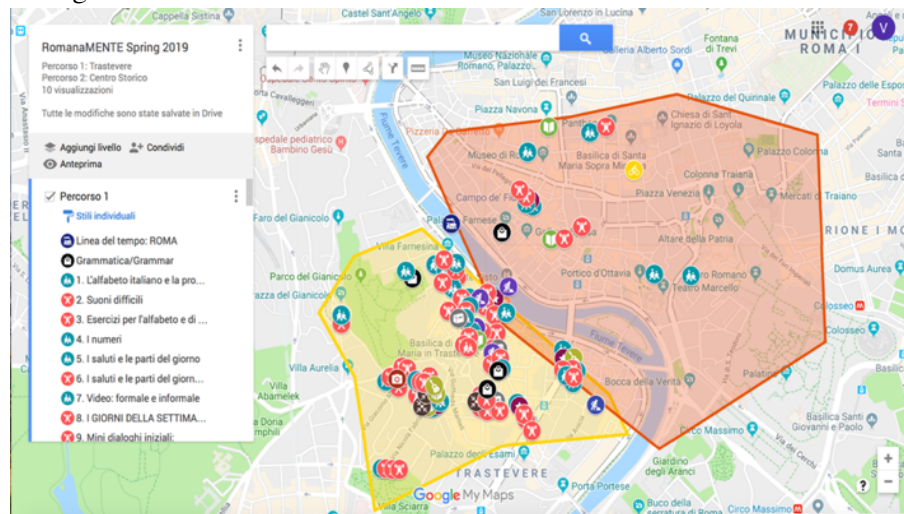
Per creare il primo livello di lingua e cultura italiana (IT101), sono state scelte delle zone della città di Roma da cui partire per la creazione dei percorsi e dei materiali. Si è pensato a Trastevere e a una parte del centro storico perché gli studenti, per cui lo strumento specifico è stato creato, studiano e vivono per lo più in queste aree di grande interesse storico culturale.

RomanaMENTE appare, ad uno sguardo bidimensionale, come una pagina con una mappa di Roma di cui sono state evidenziate due aree corrispondenti a due percorsi. Ad ogni zona corrisponde una passeggiata virtuale (e reale) che porta gli studenti, attraverso l'incontro con luoghi e personaggi, ad entrare, in modo progressivo nella lingua e nella cultura italiana. Le attività e i percorsi creati si svolgono sia in classe, in modo cooperativo tra studenti e insegnante, che fuori dall'aula, come compito da svolgere da soli, come progetto da svolgere in gruppi o come lezione in giro per la città insieme al docente. Lo strumento creato non è uno strumento di *e-learning* né di *blended-learning*. Come già detto, si tratta di un tentativo sperimentale di creazione di un nuovo concetto di "manuale" per l'insegnamento dell'italiano L2 in grado di guidare i discenti nel loro percorso di apprendimento ma con un maggiore grado di apertura, di adattabilità al gruppo classe e al singolo, di collegamento tra il mondo virtuale e quello reale e con la possibilità di inserire nel "manuale" stesso il lavoro svolto dagli studenti in un'ottica enattiva.

Le varie attività didattiche da svolgere sono state poste lungo il percorso creato su Google maps. Sulla sinistra della pagina di RomanaMENTE appare

una leggenda che restituisce, in modo lineare, ciò che vi è sulla mappa (figura 1). Ciò rende possibile sia una chiara comunicazione, tra il docente e i discenti, sui compiti da svolgere sia evidenzia il percorso in giro per la città che, altrimenti, risulterebbe troppo confusionario. Trattandosi di un corso di lingua, per la creazione del materiale, è stato necessario rispettare le fasi naturali di acquisizione linguistica e quelle dell'unità didattica. Per questo motivo, per quanto lo studente possa muoversi liberamente tra i luoghi e rendere il suo percorso in giro per la città personalizzato, le attività proposte *vincolano e indirizzano* verso un determinato percorso prestabilito che cresce e cambia, però, insieme al gruppo (o sistema) classe.

Figura 1



Una volta individuato il servizio digitale che fungesse da macro-contenitore, si sono ricercati programmi, siti web e applicazioni gratuite e disponibili sul web adatti alla creazione dei contenuti specifici. Come spiegato nel capitolo 3 si è adottato un approccio modulare alla glottodidattica.

Per i percorsi creati in giro per la città, presentati a lezione sulla mappa di Google e vissuti, poi, in giro realmente per Roma come lezioni *on-site* o come compiti per casa, sono stati scelti dei luoghi reputati significativi per gli scopi prefissati. L'idea è stata quella di portare gli studenti, attraverso l'osservazione e l'incontro con parti della città di Roma (statue, strade, monumenti, locali) dentro un racconto costruito dalla docente ma arricchito, di volta in volta, dal contributo dei discenti.

Nella ricerca degli strumenti si è partiti avendo già in mente il tipo di contenuti da creare e avendo deciso quale storia raccontare. Ma la ricerca stessa di essi per la creazione dei contenuti glottodidattici ha portato a dei risultati inaspettati rafforzando la convinzione, in chi scrive, che se il *medium* non coincide interamente con il messaggio sicuramente non solo lo ridefinisce ma permette di conferire nuovi significati ai contenuti didattici.

Si rimanda all'appendice per una spiegazione dettagliata di tutti gli strumenti digitali utilizzati per RomanaMENTE e sul loro funzionamento con un'attenzione particolare alle loro potenzialità e agli eventuali limiti e criticità.

#### **4.4: RomanaMENTE: esempi di attività create per ogni strumento.**

In questo paragrafo si descriveranno alcune attività create con ognuno degli strumenti utilizzati mettendo in risalto, di volta in volta la ragione per cui sono stati scelti e i loro punti di forza e/o criticità.

Come già spiegato nel primo paragrafo di questo capitolo, RomanaMENTE ha l'obiettivo di usare il mondo virtuale delle mappe come ponte con il mondo reale della città per testare l'ipotesi che *incorporare* l'esperienza dell'apprendimento linguistico a dei luoghi e utilizzare la città in cui si vive come *input linguistico-culturale vivente* possa far *co-emergere l'apprendimento* e aumentare la motivazione e la curiosità dei discenti. Una volta disegnata la cornice dei percorsi virtuali-reali per la città di Roma, si è deciso di creare una narrazione coerente che rappresentasse, per quanto possibile, un filo rosso tra le diverse attività e per tutti i percorsi. Si è inventata, quindi, una storia di fantasia ancorata, però, a degli elementi di realtà che avessero a che fare sia con la vita degli studenti *target* del progetto (studenti universitari stranieri a Roma), sia con alcuni personaggi italiani la cui memoria tangibile è visibile grazie alla presenza di loro statue disseminate per la città. Per agevolare la comprensione delle attività che si andranno a descrivere, si propone di seguito una sintesi della storia che attraversa l'intero progetto.

La protagonista di RomanaMENTE è Rita, una ragazza americana che studia storia dell'arte a Roma. A Rita piace molto camminare per la città, esplorarla e conoscerne i suoi segreti. Per fare ciò spesso si ferma a chiacchierare con le statue che incontra durante le sue passeggiate. Nel percorso 1 e 2, i percorsi cioè dedicati al livello 101, Rita incontra e conversa con la statua di Trilussa (a Piazza Trilussa), con quella di Gioacchino Belli (a Piazza Gioacchino Belli) e con quella di Giordano Bruno (a Campo de' Fiori). Rita ha già degli amici a Roma e, durante le sue avventure, ne conosce altri, sia italiani che stranieri. Le conversazioni tra i vari personaggi si svolgono sempre in luoghi della città e hanno l'obiettivo di introdurre in modo progressivo ma allo stesso tempo ricco e abbondante, sia elementi linguistici che culturali.

Gli studenti vengono, quindi, immersi e coinvolti nella storia di Rita seguendo le sue avventure e scoperte in giro per la città. Sono, inoltre, invitati a prendere parte alla storia e ad immaginare nuovi possibili risvolti di essa che, quindi, cresce e cambia con il gruppo classe.

Di seguito degli esempi di attività create con ognuno dei programmi descritti in appendice.

1. Powtoon. Powtoon è uno strumento digitale per la creazione di video. Per RomanaMENTE è stato utilizzato per costruire i diversi video in cui Rita conversa con le statue. Come esempio di attività creata con Powtoon, si è scelto di illustrare il video *Sono Trilussa* quello cioè in cui gli studenti incontrano Rita che si presenta a Trilussa e conversa con lui (figura 2).

Dal punto di vista tecnico, per creare il video *Sono Trilussa*, una volta entrati nell'account personale di Powtoon, si è cliccato su "*blank powtoon*" e si è scelto il "*look whiteboard*". Come mostra la figura 2, appare allora una pagina bianca su cui cominciare a lavorare. Volendo che piazza Trilussa



rappresentasse lo sfondo dell'intero video, si è cliccato sulla seconda icona della colonna di destra (*background*) che permette di scegliere tra uno degli sfondi offerti dal programma o di caricarne uno personale. Si è caricata, quindi, una foto di Piazza Trilussa (figura 3).

Figura 2.

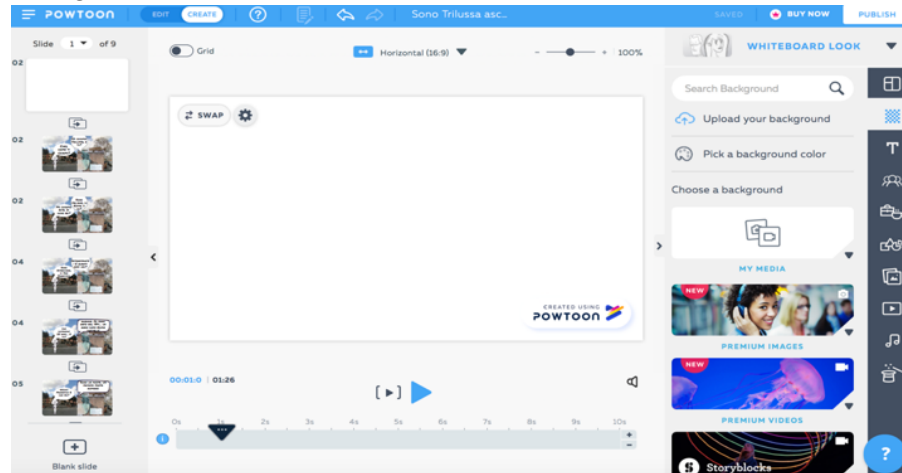


Figura 3.



A questo punto, si sono aggiunti i personaggi. Rita è stata scelta tra i personaggi che Powtoon offre gratuitamente. Se si clicca sulla colonna di destra, la quarta icona, *characters*, nella versione gratuita, permette di scegliere solo i personaggi “marker” (figura 4). Cliccando su “marker” appaiono un personaggio maschile e uno femminile con diverse pose. Per rappresentare Rita si è scelta la ragazza sulla destra (figura 4). Per quanto riguarda il personaggio-statua di Trilussa, si è invece usata la funzione “images” (la settima icona della colonna di destra) che ha permesso di caricare una foto dal computer della statua del poeta. La pagina bianca apparirà, allora, come nella figura 4, mentre la pagina con i personaggi aggiunti come in figura 5.

Figura 4.

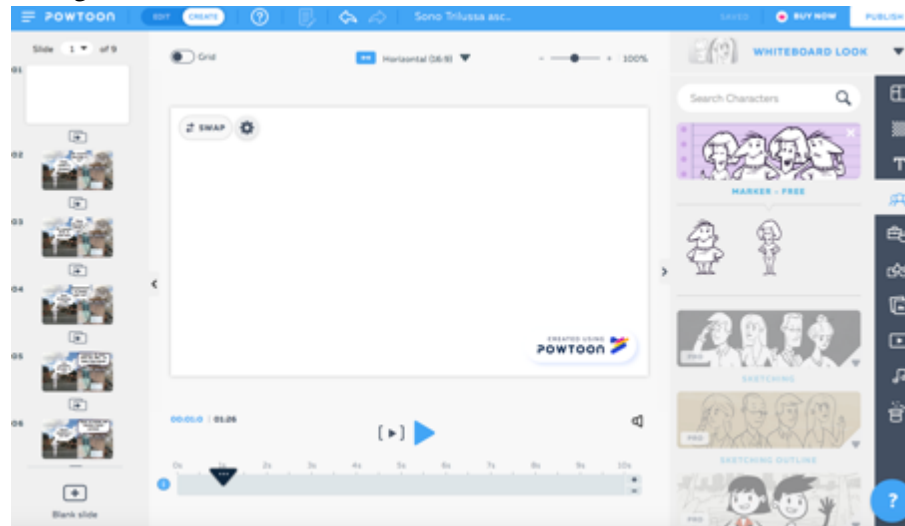
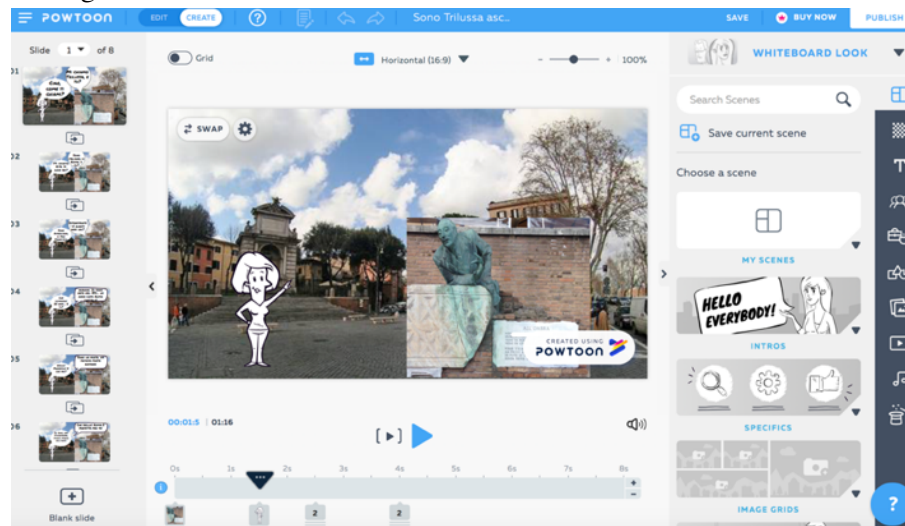
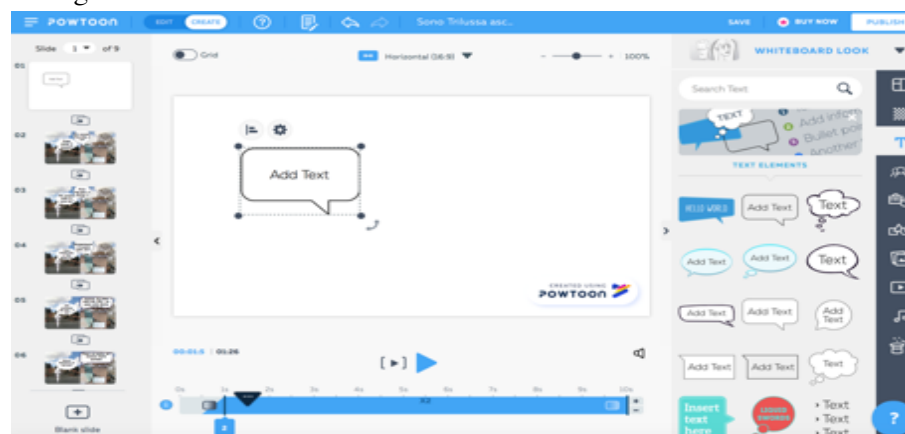


Figura 5.



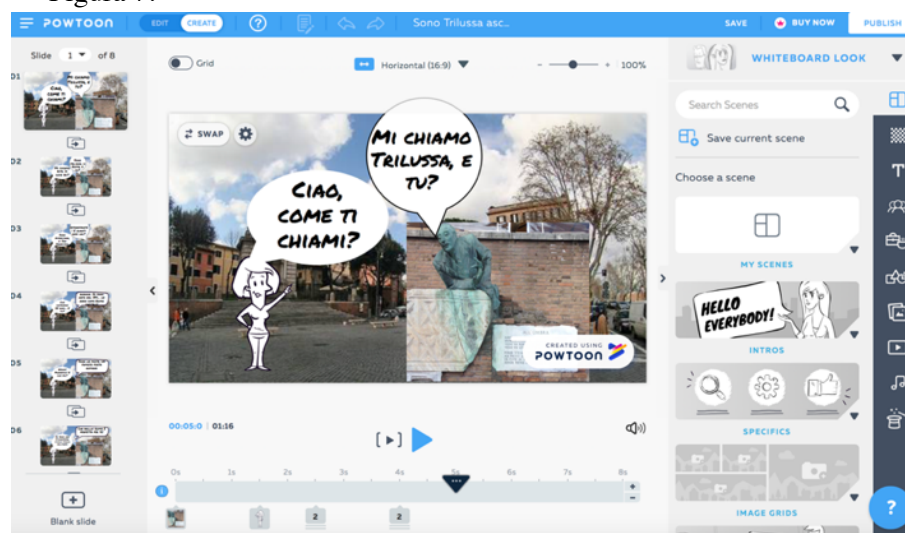
L'icona "T", la terza della colonna di destra, permette di aggiungere dei testi. Si è scelta la funzione fumetto e si vi è scritto all'interno il testo del dialogo che si era inventato (figura 6).

Figura 6.



La barra del tempo di durata della slide, alla base della pagina di lavoro, permette di inserire, in ordine di comparsa ed eventuale scomparsa, sia i personaggi che i testi. Come si può vedere dalla figura 7, l'immagine della statua di Trilussa è inserita all'inizio e programmata per restare per l'intera durata della slide, considerando che è un personaggio "immobile". Le scritte nei fumetti, invece, appaiono contemporaneamente a quando verranno "pronunciate" dai personaggi.

Figura 7.

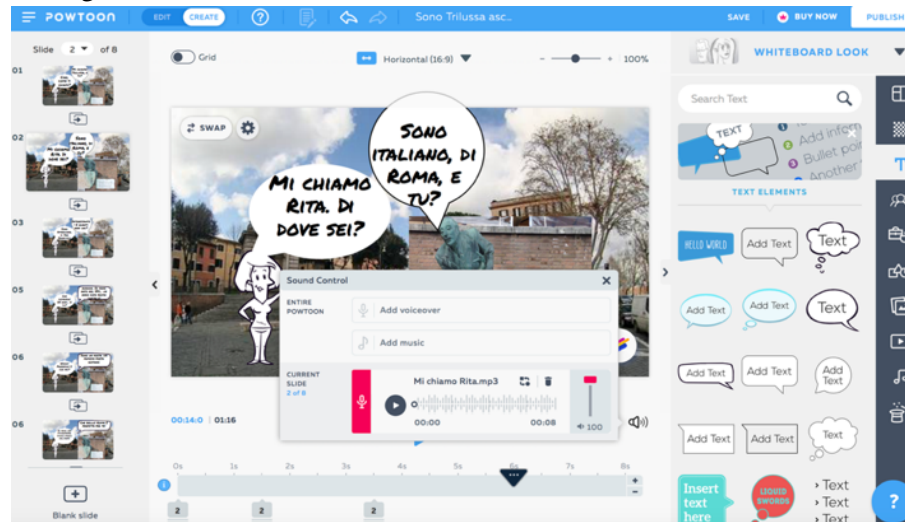


A questo punto, infatti, è stata aggiunta la parte audio. Come si può vedere dalla figura 8, dall'icona del suono (subito sotto lo schermo sulla destra) si può scegliere tra "add voiceover" o "add music" sia sulla singola slide sia sull'intero Powtoon. Nel nostro caso, i dialoghi, fumetto per fumetto, sono stati registrati e aggiunti alle singole slide ed è stata coordinata, sulla linea del tempo, la durata delle scritte del fumetto e della voce che le legge.

Per non ripetere l'intero procedimento da capo, slide dopo slide, una volta creata la prima si può cliccare sulla sua parte in basso a destra e, invece di aggiungere una nuova "blank slide", cliccare sul pulsante "duplicate". In questo modo una slide, identica alla precedente, apparirà sullo schermo. Si dovrà quindi cambiare solo il testo dei fumetti, l'audio e coordinare la linea del tempo. Per controllare, di volta in volta, che il movimento dei personaggi, i fumetti e l'audio siano coordinati e che non ci sia necessario aggiungere o sottrarre secondi alla linea del tempo, si può cliccare il pulsante *play* per la singola slide.

Una volta completata la creazione del video, si clicca sul pulsante in alto a destra, "save" e sul pulsante "play" per visionarlo per intero. Se si è soddisfatti del risultato, si passa alla pubblicazione, cliccando il pulsante "publish" sia su Powtoon sia esportando il video su Youtube. Come spiegato in appendice, tutti i video creati per RomanaMENTE sono stati caricati anche su Youtube per facilitarne l'utilizzo successivo.

Figura 8.



La funzione comunicativa del video *Sono Trilussa* è quella di imparare a presentarsi, in italiano, con le frasi iniziali tipiche di un primo incontro: come ci si saluta e congeda, come ci si chiama, quanti anni si hanno, da dove si proviene, che cosa si fa. Il tipo di domande inserite nel dialogo sono simili a quelle presentate in qualunque manuale di italiano per stranieri in una delle prime lezioni. Nella maggior parte dei manuali con approccio comunicativo il dialogo è contenuto in un file o in un cd e si fa ascoltare agli studenti ponendo poi loro delle domande di comprensione seguite da varie tipologie di esercizi che permettano la pratica e l'apprendimento delle frasi iniziali utili per l'atto comunicativo specifico. A volte l'audio è accompagnato da alcune immagini che ritraggono le due persone che poi parleranno con elementi grafici che possano stimolare l'interesse e produrre delle inferenze su ciò che si andrà a sentire, aumentando, così, sia la motivazione che le reali possibilità che si possa dedurre e capire ciò che si ascolterà. Oggi alcuni manuali cartacei sono accompagnati da un dvd o da materiale *on line* nel quale sono presenti anche dei video. L'Alma Edizioni, per esempio, ha creato un proprio canale su internet dove si trovano video girati appositamente per l'insegnamento-apprendimento dell'italiano. Essi possono essere usati come supporto alle lezioni e, alcune volte, sono accompagnati anche da esercizi.

Il motivo per cui, sempre più case editrici, decidono di creare dei video per i loro manuali di lingua è che le ricerche sull'apprendimento hanno dimostrato che l'agire su diversi canali, in questo caso il canale uditivo e quello visivo, collegando l'ascolto alla visione di un movimento, produce dei risultati diversi rispetto alla stimolazione di un solo canale.

Powtoon ci ha permesso non solo di creare un video ma di poter usare come sfondo l'immagine di Piazza Trilussa e, inserire come personaggi, uno dei caratteri offerti dal programma e una foto della statua di Trilussa presente nella Piazza. Grazie al programma, inoltre, si sono potute creare diverse versioni dello stesso video a seconda degli scopi che si volevano raggiungere e degli obiettivi dell'unità didattica. Si è lavorato, per esempio, su una versione con solo audio in cui gli studenti ascoltano Rita e Trilussa che chiacchierano vedendo Piazza Trilussa sullo sfondo e l'immagine di Rita e quella di Trilussa

con i fumetti vuoti, ad indicare, visivamente, una conversazione. Dopo aver risposto ad alcune domande generali sul video (create con Edpuzzle), gli studenti, raggiunta una comprensione globale del dialogo, rivedranno lo stesso video ma nella versione in cui appaiono i dialoghi scritti contemporaneamente all'audio (figura 9). Dopo aver svolto altri esercizi si vedrà lo stesso video solo con i dialoghi scritti nei fumetti e, come audio, invece, ci sarà una musica di sottofondo. Si tratta, in quest'ultimo caso, di un esercizio di lettura particolare perché il testo appare sullo schermo, come in un film muto con dei sottotitoli, e ciò implica un lavoro cognitivo di tipo diverso dalla lettura lineare di un testo fisso. Per ogni video creato la logica di presentazione delle sue differenti versioni è la stessa. La musica scelta e messa come sottofondo alla versione finale di tutti i video è sempre una versione musicale di una canzone di un cantante romano, senza parole che possano distrarre dalla lettura dei fumetti. Ciò ha lo scopo di destare la curiosità degli studenti e attirare l'attenzione, su un altro elemento culturale: la musica romana.

Come si è spiegato in precedenza, l'incontro con alcuni luoghi e personaggi della città ha il fine di fornire degli elementi di cultura generale romana e italiana inserendoli nell'*input* linguistico adeguato. Per praticità, si riporta integralmente il testo creato per il dialogo *Sono Trilussa* così da poterne evidenziare gli elementi linguistici che rimandano *ad altro* creati appositamente nel tentativo di raggiungere l'obiettivo preposto.

Testo del dialogo: *Sono Trilussa*.

Rita: Ciao, come ti chiami?

Trilussa: Mi chiamo Trilussa, e tu?

Rita: Mi chiamo Rita. Di dove sei?

Trilussa: Sono italiano, di Roma, e tu?

Rita: Sono americana, di San Francisco.

Trilussa: Interessante! E quanti anni hai?

Rita: Che domanda! 25 anni, e tu?

Trilussa: Ahahah. Io sono nato nel 1871, un anno dopo Roma capitale!

Rita: Woo! Pazzesco! E che fai?

Trilussa: Sono un poeta. Un famoso poeta romano.

Rita: Io sono una studentessa, studio storia dell'arte.

Trilussa: Che bello! Roma è perfetta per te.

Rita: Sì, perfetta. A presto Trilussa.

Trilussa: A presto Rita, e buona giornata.

Rita: Aspetta! Posso sentire una tua poesia?

Trilussa: Certo, ecco: *La Fretta*.

Rita: Bellissima la poesia. E la musica che sento?

Trilussa: La musica è di Mannarino. Un cantante romano. Ascolta...

Rita: Molto bella, ma non capisco...

Trilussa: Lo so, è difficile. Ecco la traduzione in inglese...

Ci interessa, particolarmente, soffermarci su tre parti del dialogo.

La prima è quella in cui Rita chiede a Trilussa la sua età e Trilussa risponde: "Ahahahah. Io sono nato nel 1871.... Un anno dopo Roma Capitale". Da questo semplice scambio di battute, gli studenti non solo apprendono qualcosa su Trilussa, famoso poeta romano, ma imparano anche quando Roma è diventata capitale d'Italia. Ovviamente questo elemento si può usare come punto di partenza per parlare dell'unificazione italiana, di cui spesso non sanno nulla, e per farli riflettere su quanto sia, in realtà, giovane un paese che loro, spesso, considerano tanto antico.

La seconda è la frase in cui Rita chiede al famoso poeta di ascoltare una sua poesia. Trilussa decide di recitare *La Fretta*. Il video è stato creato in modo tale che se si clicca sulla parola “la fretta” si apre un video di Youtube in cui la poesia è recitata dall’attore Paolo Fiorini. La poesia è stata scelta, oltre che per la sua bellezza, perché il testo invita ad una riflessione su quanto si vada sempre troppo di fretta e sullo spirito romano, quantomeno quello di un tempo. Considerando che, ovviamente, non è possibile che gli studenti di livello elementare possano capire una poesia dialettale, chi scrive ha tradotto la poesia in inglese e ha inserito il testo in uno Sway. In questo modo gli studenti possono ascoltare la poesia leggendone il testo in romanesco, in italiano e in inglese.

L’ultima è la domanda che Rita fa sulla canzone di sottofondo che sente. Ovviamente, questa parte è presente solo nel dialogo in forma scritta. Trilussa risponde che la musica di sottofondo è di una canzone di un cantante romano, Mannarino e quando Rita afferma di trovarla molto bella ma di non capirla, Trilussa le consiglia di leggere la traduzione. Anche in questo caso, a livello tecnico, è stato inserito un link alla parola “testo” che rimanda direttamente al sito di *lyricstranslate* dove si legge il testo integrale, sia in italiano che in inglese. Gli studenti entrano, quindi, in contatto con un cantante romano contemporaneo, in questo caso, e,, anche se a livello elementare non è facile capire i testi delle canzoni italiane, è sempre estremamente utile ascoltare la musica nella lingua che si vuole apprendere. Inoltre, viene così offerta l’occasione di entrare in contatto con dei cantautori italiani/romani con la speranza di suscitare, così, interesse negli studenti per approfondimenti futuri.

Figura 9.



2. Edpuzzle. Come spiegato in appendice, Edpuzzle è un programma che permette di didattizzare video già esistenti. La maggior parte delle attività di RomanaMENTE, create con Edpuzzle, hanno utilizzato video precedentemente creati con Powtoon o girati con uno *smartphone*. Per continuità con l’esempio precedente, si illustrerà un un’attività di comprensione globale del video *Sono Trilussa*.

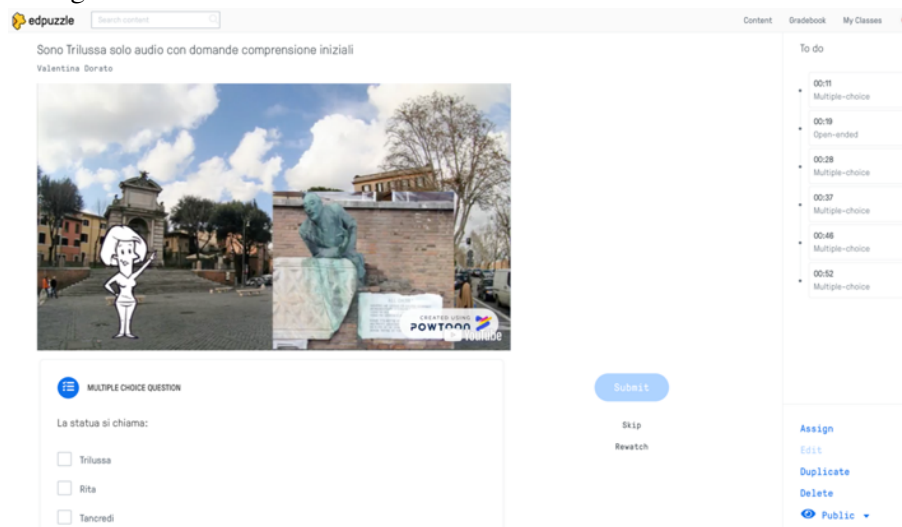


Dal punto di vista tecnico, dopo essere entrati nel proprio account, si è cliccato su “my content”, “add content” e, infine, “create a video”. Utilizzando la ricerca attraverso “popular channels” e scegliendo Youtube, si è scritto *Sono Trilussa* ed è apparso così il video che ci serviva didattizzare. A quel punto si sono creati gli esercizi. Di seguito gli obiettivi delle attività create e il modo in cui sono stati presentati alla classe.

L’esercizio di comprensione globale di *Sono Trilussa* viene proiettata in classe subito dopo la visione del video originale di Youtube con il solo audio (la versione, cioè, in cui si sentono e vedono i due personaggi parlare sullo sfondo di Piazza Trilussa, e le vignette sono vuote, senza scritte).

Per testare la comprensione globale, si sono creati esercizi con domande a scelta multipla che vengono svolti in modo cooperativo dagli studenti. La prima domanda si riferisce alla parte iniziale del dialogo in cui Rita chiede a Trilussa il suo nome; si deve indicare se la statua si chiama: - Trilussa, -Rita, -Tancredi. Come si può vedere dalla figura 10, sulla destra, ci sono tre pulsanti: “submit”, che si cliccherà una volta scelta la risposta che il gruppo classe ritiene corretta; “skip” che, se il docente-progettista ha deciso di includere come possibilità, permette di andare avanti nella visione del video senza rispondere alla domanda per tornarci, eventualmente, in un secondo momento; “rewatch”, che permette di rivedere solo la parte del video relativa al compito da svolgere. L’esercizio va avanti seguendo la stessa logica e testando la comprensione della restante parte del dialogo. Si è scelto di usare la “multiple choice” come opzione, perché, nella fase iniziale, è importante valutare se gli studenti abbiano o meno capito il dialogo in modo complessivo per cui non avrebbe senso chiedere loro di scrivere qualcosa come, invece, sarà fatto nelle attività successive, nel momento in cui l’attenzione verrà spostata dalla comprensione globale a quella specifica verso alcune espressioni utili per potersi presentare.

Figura 10.



Per la seconda attività, infatti, sono stati creati esercizi usando l’opzione “open ended questions”. Agli studenti è chiesto di riascoltare una parte del video, registrato attraverso le “note vocali” e poi di completare il fumetto con le parole mancanti. Nell’esempio riportato nella figura 11 si vuole che gli

studenti pongano l'attenzione sugli elementi linguistici: "Ciao, mi chiamo..." e "tu?", fondamentali da acquisire per potersi presentare e per poter richiedere all'interlocutore il proprio nome. In questo caso la domanda aperta è stata programmata in modo tale che, una volta cliccato "submit" gli studenti possano visualizzare la risposta corretta per confrontarla con la propria (figura 12).

Le domande successive sono costruite seguendo la stessa logica.

Figura 11.

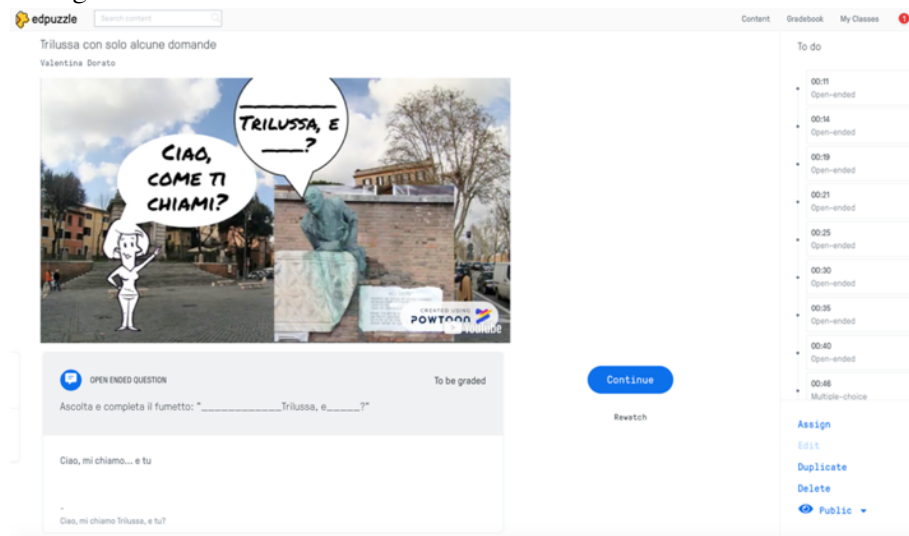


Figura 12.



Per fornire un esempio di video didattizzato, invece, con lo scopo di introdurre elementi grammaticali in contesto e far dedurre alcune regole, si presenta brevemente, a titolo esemplificativo, l'attività: "Riflettiamo: Intro passato prossimo. Giordano Bruno". Nel video originale, sempre creato con Powtoon, Rita si trova a Campo de Fiori e sta chiacchierando con la statua di Giordano Bruno. Il video proposto si trova nel secondo percorso di RomanaMENTE (Percorso 2: Centro storico) ed è utilizzato in classe nella seconda metà del semestre. Si noterà, infatti, la maggiore complessità del dialogo rispetto a *Sono Trilussa*, visionato, invece, la seconda settimana di

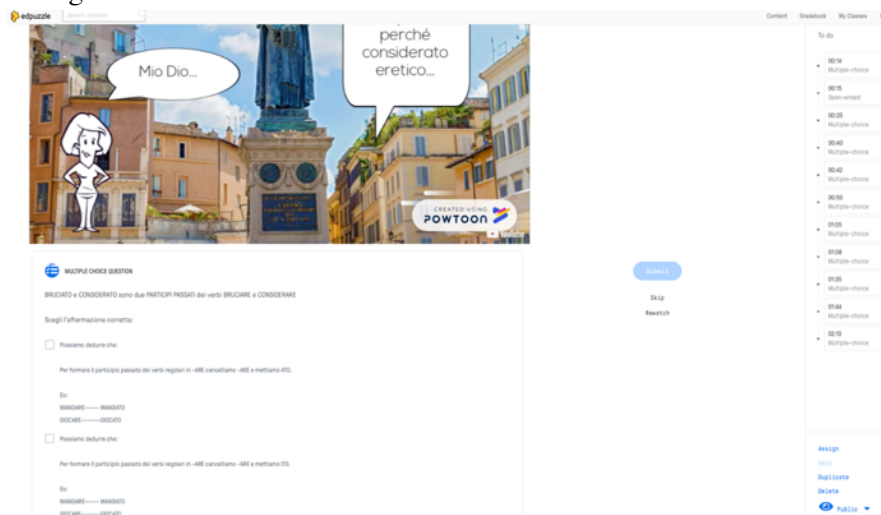


lezione del semestre. Nel dialogo Giordano Bruno racconta a Rita la sua vita, quando è nato, quando è morto, chi è stato, cosa ha fatto. Prima di vedere il video, gli studenti non hanno mai studiato, in modo esplicito, il passato prossimo. Prima di presentare un esercizio che serve a focalizzare l'attenzione su degli elementi formali della lingua, si sono già svolte tutte quelle attività di comprensione globale relative allo stesso *input* linguistico. Come si può vedere dalla figura 13, nel dialogo Giordano Bruno dice: “Sono nato vicino Napoli. Ma sono morto qui, a Campo de Fiori, a Roma giovedì 17 Febbraio 1600, a 52 anni”. La domanda, che è stata creata con Edpuzzle (figura 13), serve a far focalizzare l'attenzione sulla formazione, in italiano del passato prossimo, composto da due “parole” di cui una è il presente indicativo del verbo “essere” o “avere” (verbi e tempo che gli studenti già conoscono) e l'altra un participio passato. Osservando il dialogo gli studenti saranno in grado di rispondere alla domanda posta e indirizzeranno l'attenzione su questa prima regola generale sulla formazione del passato prossimo. Ciò avverrà non solo *in contesto* ma anche *in movimento* (durante un video che scorre davanti ai loro occhi) e *in un luogo*. Una seconda domanda (figura 14), si sofferma sui participi passati “bruciato” e “considerato”, usati sempre da Giordano Bruno nel dialogo, e mira a indirizzare l'attenzione degli studenti su come si formi il participio passato dei verbi regolari in “-ARE”. Il tipo di attività va avanti in modo tale da poter essere utilizzata come punto di partenza per l'apprendimento del passato prossimo. Nei manuali di italiano L2 con approccio comunicativo quasi sempre la parte grammaticale viene fatta dedurre da testi già presentati, quindi *in contesto*. Cosa viene aggiunto attraverso questa modalità è il legare il contesto ad un luogo *reale* dove gli studenti sono stati e torneranno, attraverso il *virtuale* e grazie a digitale. Si crede di seguire, in questo, ciò che l'enattivismo consiglia di fare a livello di progettazione di ambienti di apprendimento.

Figura 13.

The screenshot shows the Edpuzzle interface. At the top, there's a search bar and navigation links like 'Content', 'Dashboard', and 'My Classes'. The main area features a video player with a cartoon character and a speech bubble containing the text: "Sono nato vicino Napoli. Ma sono morto qui, a Campo de Fiori, a Roma, Giovedì 17 Febbraio 1600, a 52 anni...". Below the video, a question is displayed: "Giordano dice: 'SONO MORTO' Rita dice: 'SEI MORTO?'". The question type is 'MULTIPLE CHOICE QUESTION'. Below the question, there are three radio button options for the correct answer: "In italiano, il PASSATO PROSSIMO, è formato da 2 VERBI: il primo è al presente e si coniuga (SONO, SEI, È, etc...) il secondo si chiama PARTICIPIO PASSATO (morto)". The interface also includes a 'Submit' button, a 'Stats' section with 'View' and 'Refresh' options, and a 'Assign' section with 'Assign', 'Duplicate', 'Delete', and 'Publish' options.

Figura 14.



3. Learningapps. Learningapps è l'applicazione che permette di creare e condividere esercizi di diverso tipo. Grazie ai suoi numerosi *template*, il suo utilizzo è piuttosto versatile per cui è stata usata per creare attività molto diverse tra loro. Verranno, quindi, presentati, a titolo esemplificativo, cinque tipi di esercizi creati per RomanaMENTE con obiettivi diversi tra loro.

Il primo esercizio segue le attività legate al video *Sono Trilussa* e si chiama: *Presentarsi*. Come si può vedere nella spiegazione dello strumento in appendice, Learningapps dà la possibilità, estremamente utile per l'apprendimento linguistico, di creare esercizi in modo tale che la parola scritta in fase di programmazione sia trasformata in audio dal computer (figura 15). Per l'esercizio in questione, infatti, è stato usato il *template* "Ordine facile" che permette di creare attività il cui obiettivo è rimettere in ordine qualcosa. Si può trattare di qualunque cosa, da immagini, a date, a lettere, a parole, a frasi. Nel nostro caso, lo scopo era quello che gli studenti ricreassero due battute di un dialogo di presentazione tra due persone. Come si può vedere dalla figura 15 il dialogo in questione consta di due sole battute:

"Ciao, quanti anni hai?"  
 "Ho trentanove anni, e tu?"

Come si diceva, l'applicazione fa scrivere il dialogo in ordine, ordine che verrà poi mischiato in fase di presentazione dell'esercizio agli studenti. Grazie all'icona del suono, inoltre, (figura 15) il computer trasforma le parole scritte in audio. Perché la pronuncia del computer sia il più accurata possibile, si dovrà selezionare la lingua *target*, nel nostro caso l'italiano. Si seleziona, poi, il modo in cui vogliamo che vengano visualizzate le parti da rimettere in ordine (figura 16); si potrà decidere se scrivere o meno una frase come *feedback* che gli studenti riceveranno sullo schermo quando saranno riusciti a completare l'esercizio, e se fornire un "aiuto", alcune indicazioni cioè, che possono risultare utili per completare l'attività. Una volta finito, l'esercizio apparirà come nella figura 17. In alto, a sinistra, si vedono due icone. La prima, con un punto interrogativo, serve a poter visualizzare le istruzioni in qualunque momento; la seconda, a forma di lampadina, fornisce l'aiuto, se

inserito dal docente-progettista in fase di programmazione. Come si può osservare nella figura 17 ogni parte-audio denominata con una lettera, contiene il pulsante “play” che, se premuto, permetterà di ascoltare la parola, pronunciata dal computer, che fa parte del dialogo da ricostruire, e da una piccola icona con una “i”. Se si clicca sulla “i” appare il riferimento scritto (se programmato) che corrisponde all’audio. Per questo esercizio, essendo di livello iniziale, si è deciso di fornire la parola anche nella sua versione scritta. Ma non è obbligatorio farlo. Basta non scrivere nulla nella colonna relativa al “riferimento” (figura 15) e non apparirà nessun riferimento scritto abbinato al suono. Per completare l’esercizio, gli studenti dovranno mettere in ordine le varie parole ascoltate disponendo le varie tessere da sinistra verso destra. Se l’ordine scelto sarà corretto, tutte le tessere saranno verdi (figura 18) e apparirà la frase di *feedback* che era stata inserita in fase di programmazione. A conclusione dell’attività da parte dello studente, l’insegnante ha la possibilità di tracciare lo svolgimento di esso solo se lo studente lo ha svolto entrando dal proprio profilo e dopo essersi aggiunto alla classe virtuale del suo docente. Anche senza aver effettuato il *log-in*, comunque, è possibile svolgere le diverse attività di Learningapps. L’unica differenza è la tracciabilità o meno di esse.

Figura 15.

Figura 16.

Figura 17.



Figura 18.



Il secondo esercizio che si è deciso di presentare è legato alla lettura: *Roma, intro*, di cui si parlerà in questo paragrafo come esempio di attività creata con Sway. Dopo che gli studenti hanno letto il testo introduttivo sulla città di Roma, affronteranno una serie di esercizi su di esso, creati con Learningapps. Il primo è un quiz che testa la comprensione globale. Il *template* usato, in questo caso, è “Quiz a scelta multipla”. Come si può vedere dalla figura 19, quando si prepara un quiz a scelta multipla, si ha la possibilità di inserire un testo, un video o un’immagine iniziale. In questo caso è stato inserito il testo: *Roma: intro* già letto una volta in classe nello Sway con alcune parole-chiave cliccabili e visibili come immagini. Si sono poi inserite le domande a cui sono state date alcune possibili risposte di cui una sola corretta. In fase di programmazione dell’esercizio, è possibile inserire fino a 8 alternative (figura 20) ed è possibile scegliere tra “testo”, “immagine”, “text to speech”, “audio” e “video”. Una volta inserite tutte le domande e programmate le risposte giuste, il quiz apparirà completo, come nelle figure 21 e 22. È sempre possibile scegliere uno sfondo diverso da quello standard, bianco, caricando una

qualunque immagine. Nel nostro caso il quiz, nella sua versione finale, apparirà con un'iniziale schermata con il testo *Roma: intro* a cui seguiranno le diverse domande a cui rispondere. In ogni momento dell'esercizio è possibile tornare al testo che si troverà in alto sulla sinistra ridotto ad icona su cui si può cliccare (figura 22). Quando gli studenti cliccheranno sulla risposta scelta, se corretta, apparirà un'icona con una faccia che sorride; se non corretta, apparirà un'icona con una faccia triste (figure 23 e 24).

Figura 19.

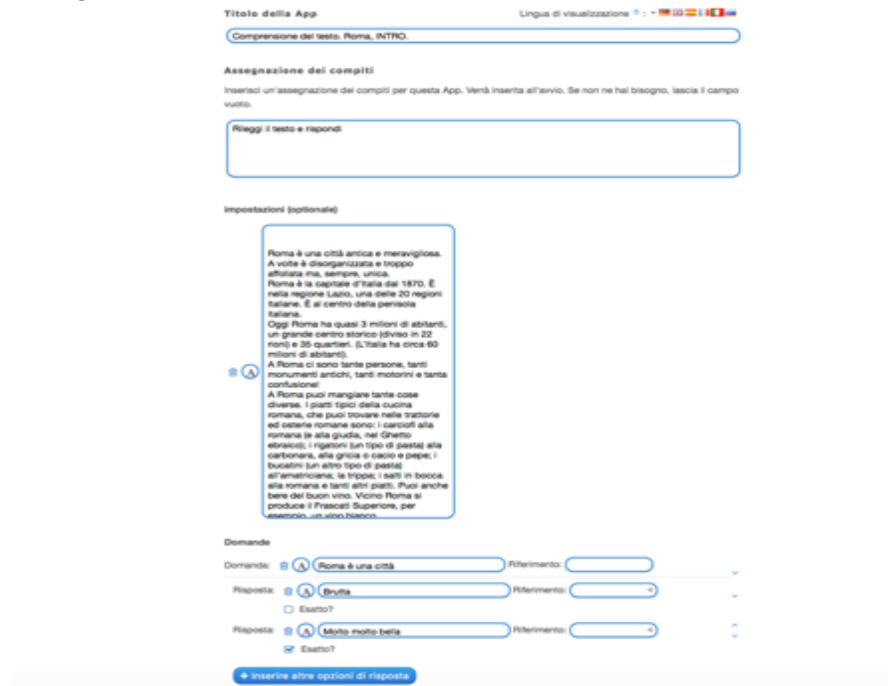


Figura 20.



Figura 21.

Roma è una città antica e meravigliosa. A volte è disorganizzata e troppo affollata ma, sempre, unica. Roma è la capitale d'Italia dal 1870. È nella regione Lazio, una delle 20 regioni italiane. È al centro della penisola italiana. Oggi Roma ha quasi 3 milioni di abitanti, un grande centro storico (diviso in 22 rioni) e 35 quartieri. (L'Italia ha circa 60 milioni di abitanti). A Roma ci sono tante persone, tanti monumenti antichi, tanti motorini e tanta confusione! A Roma puoi mangiare tante cose diverse. I piatti tipici della cucina romana, che puoi trovare nelle trattorie ed osterie romane sono: i carciofi alla romana (e alla giudia, nel Ghetto ebraico); i rigatoni (un tipo di pasta) alla carbonara, alla gricia o cacio e pepe; i bucatini (un altro tipo di pasta) all'amatriciana; la trippa; i salti in bocca alla romana e tanti altri piatti. Puoi anche bere del buon vino. Vicino Roma si produce il Frascati Superiore, per esempio, un vino bianco. A Roma puoi vedere alcuni monumenti unici e famosi in tutto il mondo: il Colosseo, i Fori imperiali, il Pantheon, la fontana di Trevi, Piazza Navona, Piazza del Popolo, Campo de Fiori, Castel Sant'Angelo, San Pietro (che si trova, però, nella Città del Vaticano). A Roma puoi prendere l'autobus, il tram, la metropolitana, il motorino, la macchina, la bicicletta ma il modo più bello per vedere la città è: a piedi. Se studi la città su una mappa e poi la con i tuoi piedi sarà per sempre tua. Roma è come una caccia al tesoro continua. Più cammini, esplori, studi, osservi, più tesori puoi trovare.

Figura 22.

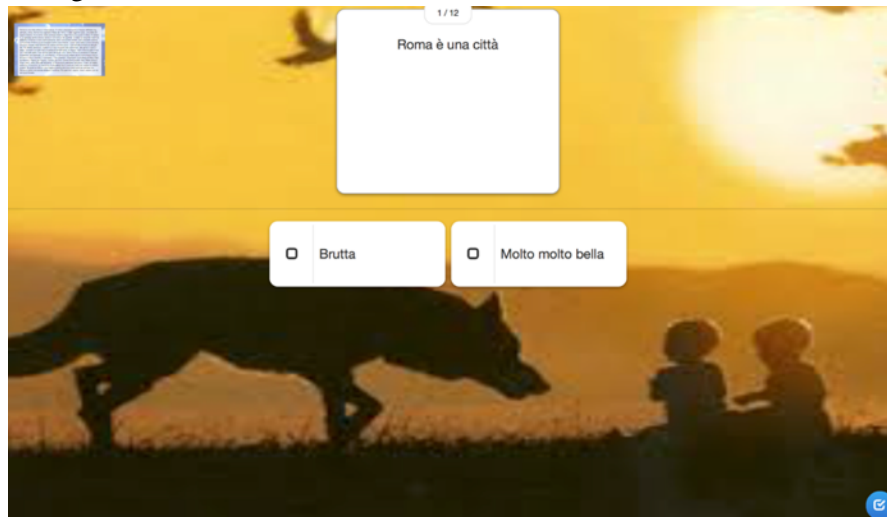


Figura 23.

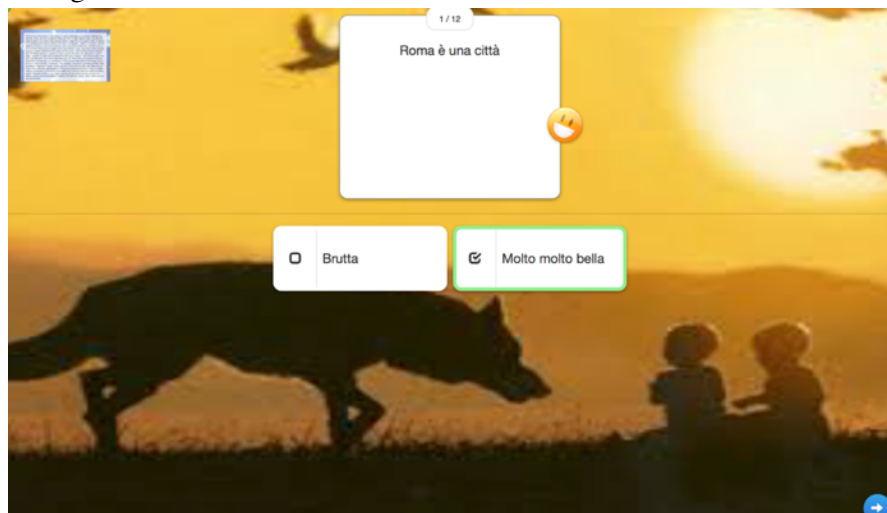
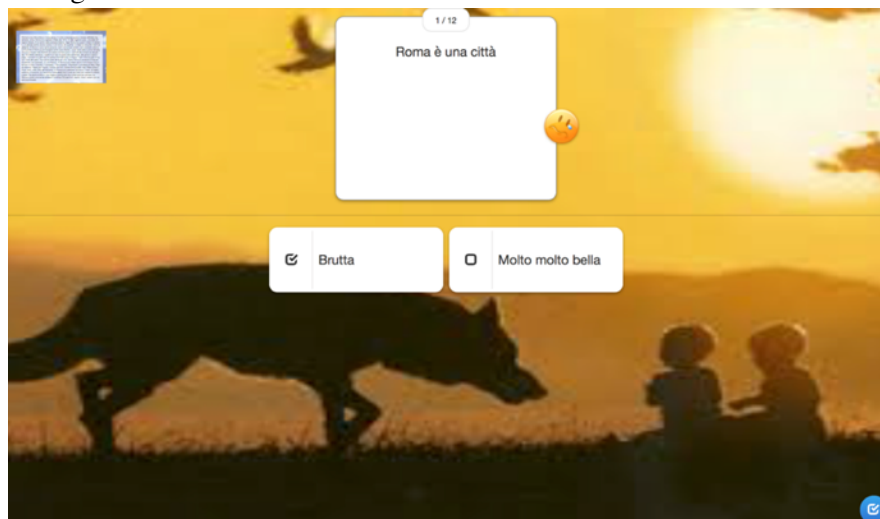




Figura 24.



Il terzo esempio che si è deciso di presentare è un esercizio a scelta multipla creato sempre a partire dal testo: *Roma: intro*. L'obiettivo è quello di praticare gli aggettivi sia dal punto della forma che del significato (figura 25). Gli studenti dovranno scegliere l'aggettivo corretto tra quelli dati che appariranno cliccando sullo spazio bianco in un menù a tendina. Per creare l'esercizio è stato scelto il *template* "Testo con lacune". Come si può vedere dalle figure 26 e 27 in fase di programmazione dell'esercizio si deve inserire il testo scelto e scrivere, al posto delle parole tolte, dei numeri preceduti e seguiti da un trattino (-1-). Nella parte sottostante il testo, dove c'è scritto "lacune", si dovranno inserire le parole (nel caso di scelta multipla) tra le quali lo studente sceglierà quella corretta. Esse dovranno essere scritte inserendo un punto e virgola (;) che le separi l'una dall'altra. Es: "antica; antichi; antica". Una volta completata l'operazione, l'esercizio apparirà agli studenti come un testo con degli spazi bianchi cliccando sui quali si vedrà un menù a tendina che permetterà loro di cliccare sulla risposta che reputeranno corretta (figure 28 e 29). L'icona in basso a destra, a forma di "V", servirà a controllare la correttezza o meno delle scelte. Ad una scelta corretta corrisponde il colore verde, ad una non corretta o non data, il rosso (figura 30).

Figura 25.

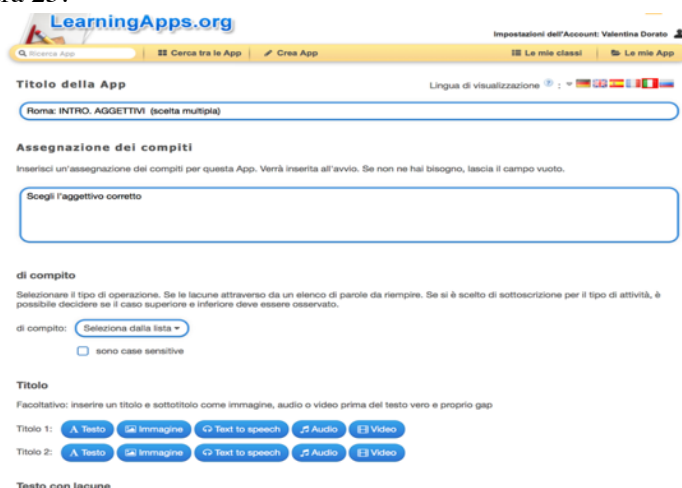


Figura 26.

**Testo con lacune**

Inserisci qui il divario di testo. Utilizzare -1-, -2- ecc. Come un segnaposto per le lacune presenti nel testo È possibile utilizzare lo stesso gap (segnaposto) diverse volte.

Roma è una città -1- e -2-. A volte è -3- e troppo -4- ma, sempre, -5-. Roma è la capitale d'Italia del 1870. È nella regione Lazio, una delle 20 regioni italiane. È al centro della penisola italiana. Oggi Roma ha quasi 3 milioni di abitanti, un -6- centro -7- (diviso in 22 rioni) e 35 quartieri. L'Italia ha circa 60 milioni di abitanti. A Roma ci sono -8- persone, -9- monumenti -10-, tanti motorini e -11- confusioni! A Roma puoi mangiare tante cose -12-. I piatti -13- della cucina romana, che puoi trovare nelle trattorie ed osterie romane sono: i carciofi alla romana (e alla giudia, nel Ghetto ebraico); i rigatoni (un tipo di pasta) alla carbonara, alla gricia o cacio e pepe; i bucatini (un altro tipo di pasta) all'amatriciana; la trippa; i salti in bocca alla romana e tanti altri piatti. Puoi anche bere del buon vino. Vicino Roma si produce il Frascati Superiore, per esempio, un vino -14-. A Roma puoi vedere alcuni monumenti unici e famosi in tutto il mondo: il Colosseo, i Fori Imperiali, il Pantheon, la fontana di Trevi, Piazza Navona, Piazza del Popolo, Campo de Fiori, Castel Sant'Angelo, San Pietro (che si trova, però, nella Città del Vaticano). A Roma puoi prendere l'autobus, il tram, la metropolitana, il motorino, la macchina, la bicicletta ma il modo più bello per vedere la città è a piedi. Se studi la città su una mappa e poi con i tuoi piedi sarà per sempre tua. Roma è come una caccia al tesoro continua. Più cammini, esplori, studi, osservi, più tesori puoi trovare.

**lacune**

A seconda del tipo di attività inserire i dati mancanti. Scegli: Immettere la parola giusta soluzione, o ad ogni individuo di scegliere le parole per un vuoto recato; on, il primo elemento specificato corrisponde sempre quindi la giusta soluzione, i seguenti elementi non sono corretti. Registrato: inserire tutti essere parole di conteggio corrette separate da ":",

divario -1-:

divario -2-:

divario -3-:

divario -4-:

divario -5-:

divario -6-:

divario -7-:

divario -8-:

Figura 27.

divario -11-:

divario -12-:

divario -13-:

divario -14-:


[+ aggiungere elemento](#)

**Feedback**

Indichi un testo che verrà inserito quando si avrà risposto correttamente a tutte le domande.

**Immagine di sfondo**

Scegli un'immagine come fondo di questo quiz.

 [Seleziona immagine](#) [Dimensioni: 720 x 409](#) [Modifica immagine](#)

**Aiuto**

Fornire alcune indicazioni per la soluzione. Saranno accessibili agli utenti cliccando su una piccola icona nell'angolo superiore sinistro. Se si preferisce lasciare vuoto.

[▶ Mostra anteprima](#)

Figura 28.

LearningApps.org

Impostazioni dell'Account: Valentina Dorato

Ricerca App | Cerca tra le App | Crea App | Le mie classi | Le mie App

**Roma: INTRO. AGGETTIVI (scelta multipla)**

Roma è una città \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_. A volte è \_\_\_\_\_ e troppo \_\_\_\_\_ ma, sempre, \_\_\_\_\_.

Roma è la capitale d'Italia della penisola italiana.

Oggi Roma ha quasi 3 milioni di abitanti, un \_\_\_\_\_ centro \_\_\_\_\_ (diviso in 22 rioni) e 35 quartieri. (L'Italia ha circa 60 milioni di abitanti).

A Roma ci sono \_\_\_\_\_ persone, \_\_\_\_\_ monumenti \_\_\_\_\_, tanti motorini e \_\_\_\_\_ confusioni!

A Roma puoi mangiare tante cose \_\_\_\_\_. I piatti \_\_\_\_\_ della cucina romana, che puoi trovare nelle trattorie ed osterie romane sono: i carciofi alla romana (e alla giudia, nel Ghetto ebraico); i rigatoni (un tipo di pasta) alla carbonara, alla gricia o cacio e pepe; i bucatini (un altro tipo di pasta) all'amatriciana; la trippa; i salti in bocca alla romana e tanti altri piatti. Puoi anche bere del buon vino. Vicino Roma si produce il Frascati Superiore, per esempio, un vino \_\_\_\_\_.

A Roma puoi vedere alcuni monumenti unici e famosi in tutto il mondo: il Colosseo, i Fori Imperiali, il Pantheon, la fontana di Trevi, Piazza Navona, Piazza del Popolo, Campo de Fiori, Castel Sant'Angelo, San \_\_\_\_\_.

**Compito**

Scegli l'aggettivo corretto



Figura 29.



Figura 30.



La quarta attività che si vuole presentare si chiama “*Corsa dei cavalli*” ed è un gioco che comporta una sfida tra studenti o tra uno studente e il computer. Si tratta di un’attività molto stimolante e si è reputata particolarmente adatta nei momenti di ripasso prima di un test o esame. Si entrerà qui nel dettaglio della programmazione della “*Corsa dei cavalli*” per ripassare per il *midterm* (esame di metà semestre). Il *template* scelto è, appunto, “*Corsa dei cavalli*”. Come si può vedere dalla figura 31, è possibile inserire fino ad un massimo di 4 risposte per un totale di 15 domande. Le risposte che si possono dare, indicando sempre quella corretta in fase di programmazione, possono includere un “*testo*”, un “*immagine*”, un “*text to speech*” e un “*audio*” (figura 32). Finita la fase di programmazione, l’esercizio apparirà agli studenti come una gara di corsa tra cavalli. Prima di iniziare il gioco, si dovrà scegliere se giocare da soli o contro il computer (figure 33 e 34). Ogni volta che verrà data una risposta corretta, essa risulterà verde, sbagliata, rossa, e si illuminerà contemporaneamente in verde, la risposta che sarebbe stata corretta. Quando tutti i giocatori avranno fornito la loro risposta, i vari cavalli, che appaiono in corsa sullo sfondo dello schermo, andranno avanti o resteranno fermi, a seconda della correttezza o meno della risposta del loro “fantino”. Di volta in

volta, cambieranno i punteggi dei diversi giocatori fino ad arrivare al traguardo. Vincerà chi avrà fornito il maggior numero di risposte corrette (figure 35 e 36).

Figura31

**LearningApps.org** Impostazioni dell'Account: Valentina Dorato

Titolo della App: Ripassiamo per il midterm IT101 JCU 2019 parte 1

**Assegnazione dei compiti**  
 Inserisci un'assegnazione dei compiti per questa App. Verrà inserita all'avvio. Se non ne hai bisogno, lascia il campo vuoto.

Scegli la risposta corretta

**Domande e risposte**  
 Inserisci fino a 15 domande e le possibili risposte.

Domanda:	A Scegli la frase corretta:	Riferimento:
Risposta esatta:	A Lo studente è intelligente	Riferimento:
Risposta sbagliata:	A Il studente è intelligente	Riferimento:
Risposta sbagliata:	A Lo studente è intelligente	Riferimento:
Risposta sbagliata:	A L'studente è intelligente	Riferimento:

Figura 32.

Domanda:	A LEZIONE: Qual è l'articolo?	Riferimento:
Risposta esatta:	A La	Riferimento:
Risposta sbagliata:	A Le	Riferimento:
Risposta sbagliata:	A I	Riferimento:
Risposta sbagliata:	A Testo Immagine Text to speech Audio	
Domanda:	A SPINACI: Qual è l'articolo?	Riferimento:
Risposta esatta:	A Gli	Riferimento:
Risposta sbagliata:	A I	Riferimento:
Risposta sbagliata:	A Lo	Riferimento:
Risposta sbagliata:	A Testo Immagine Text to speech Audio	
Domanda:	A Completa la frase: "Vorrei _____ cappuccino, _____ aranciata, _____ yogurt e un bicchiere d'acqua del rubinetto."	Riferimento:
Risposta esatta:	A UN, UN', UNO	Riferimento:
Risposta sbagliata:	A UN, UN, UNA	Riferimento:
Risposta sbagliata:	A UNO, UN', UN	Riferimento:
Risposta sbagliata:	A Testo Immagine Text to speech Audio	

Figura 33.

**LearningApps.org** Impostazioni dell'Account: Valentina Dorato

Ripassiamo per il midterm IT101 JCU 2019 parte 1

**Compito**  
 Scegli la risposta corretta

OK

giocare da solo giocare con gli amici

Crea App simili App private App pubbliche Modifica App

Figura 34.



Figura 35.

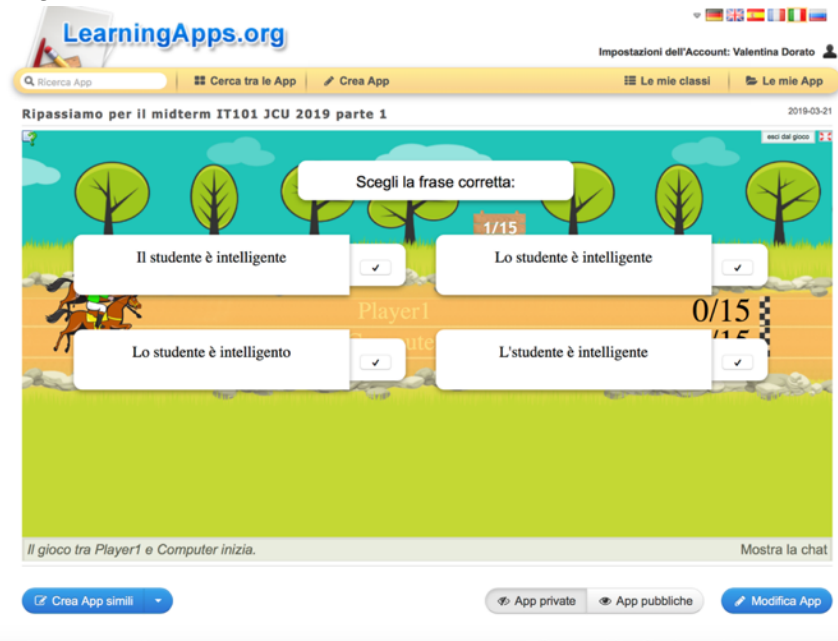


Figura 36.



Il quinto e ultimo esercizio di cui si vuole rendere conto è, in realtà, formato da una serie di esercizi raggruppati dentro un'unica *app* che si chiama “Matrix”. In questo caso si sceglie come *template*, “Matrix”. Esso permette semplicemente di raggruppare diversi esercizi già creati dentro un'unica *app*. Per RomanaMENTE questa opzione si è ritenuta utile e valida sempre in fase di ripasso per test o esami. Essa ha permesso, infatti, di far trovare, in un unico luogo, tutte quelle attività da utilizzare per ripassare diversi argomenti. La corsa dei cavalli poc'anzi presentata, per esempio, è stata inserita nell'*app* di Matrix: “Ripasso per il midterm”.

La creazione di un'*app* Matrix è molto semplice. Una volta entrati nel *template* “Matrix” si deve selezionare una delle *app* già esistenti e scegliere un titolo che poi apparirà nella schermata iniziale (figure 37, 38, 39). Come sempre, è possibile personalizzare lo sfondo. Matrix apparirà, quindi, come un insieme di diverse *app* (esercizi) in cui sarà possibile entrare (figure 40 e 41).

Figura 37.

The screenshot shows the LearningApps.org interface for creating a Matrix app. At the top, there is a navigation bar with the LearningApps.org logo, a search bar, and buttons for 'Cerca tra le App' and 'Crea App'. The user's account name 'Valentina Dorato' is visible in the top right. Below the navigation bar, there is a section for 'Titolo della App' with a text input field containing 'Esercizi per ripassare per quiz 2 IT101 S2019 JCU'. Below this is the 'Assegnazione dei compiti' section, which is currently empty. The 'Titolo' section has a text input field containing 'Esercizi ripasso quiz 2 IT101'. The 'Apps' section has a dropdown menu for 'Titolo' set to 'VERBI. Completa con il verbo mancante' and a 'selezionare App' button.

Figura 38.

The screenshot shows the 'Apps' section of the LearningApps.org interface. It displays a list of available apps for selection. Each app entry consists of a 'Titolo' field and a 'selezionare App' button. The apps listed are: 'VERBI. Completa con il verbo mancante', 'VERBI. Scegli il verbo giusto', 'ARTICOLI INDETERMINATIVI. Completa con l'articolo corretto', 'SOSTANTIVI: Singolare/plurale e viceversa', and 'ARTICOLI DETERMINATIVI. Completa con l'articolo corretto'.

Figura 39.

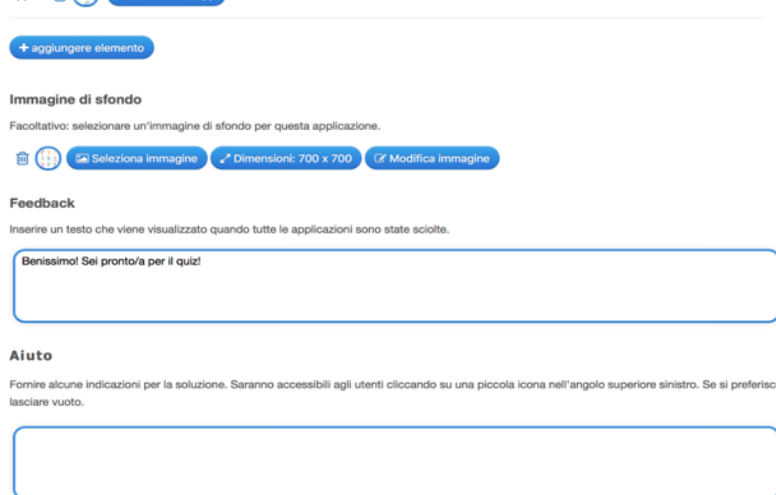


Figura 40.



Figura 41.



4. Youtube. Per RomanaMENTE, creare un account di Youtube e un proprio canale, è stato utile principalmente al fine di caricare direttamente su una piattaforma così versatile e conosciuta i video appositamente creati per il progetto.

Come esempio di utilizzo di Youtube, però, si è scelto di illustrare come è stato possibile didattizzare ulteriormente un video già esistente sul web.

Si tratta di un video, della casa editrice Loesher, già pensato per l'italiano L2 in cui si presentano i numeri da 1 a 10 e i relativi gesti delle dita della mano che li rappresentano accompagnati dalla loro pronuncia. Volendo inserire, in corrispondenza dei numeri in forma numerica anche la parola ad essi corrispondente in italiano, si è utilizzata la funzione di Youtube per inserire i sottotitoli.

Dal punto di vista tecnico, una volta caricato il video sul proprio canale Youtube, si deve andare su "gestione video" e da lì cliccare su "gestione sottotitoli". Come si può vedere dalle figure 42 e 43 è possibile inserire o tradurre i sottotitoli sia caricando un file, sia scrivendo direttamente le parole in corrispondenza dei minuti corrispondenti al video. Come già detto, nel caso specifico dei numeri, ci serviva scrivere in forma di parola i numeri che nel video originale apparivano solo in forma numerica. Una volta completata l'operazione, nel video appaiono i sottotitoli inseriti ed è possibile aprire sulla destra la trascrizione degli stessi (figure 44 e 45).

Figura 42.

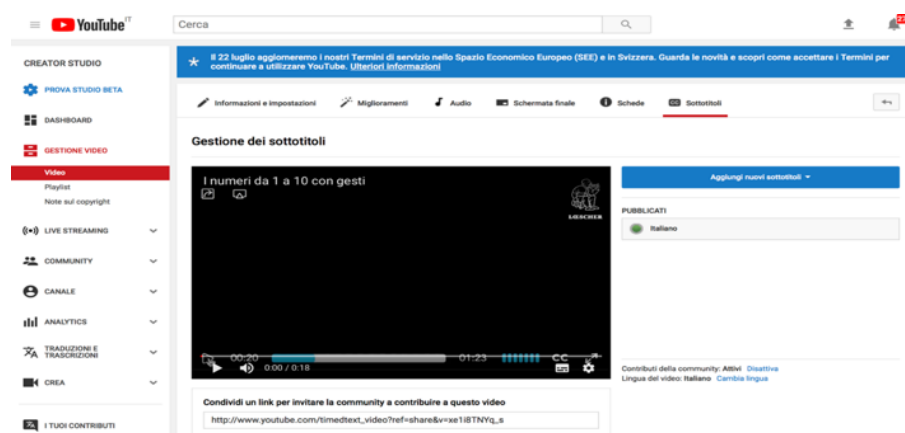


Figura 43.





Figura 44.

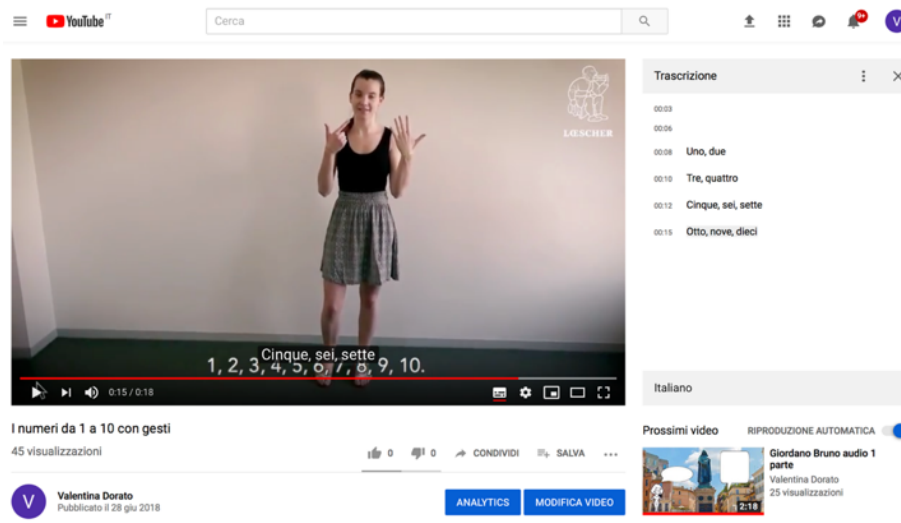
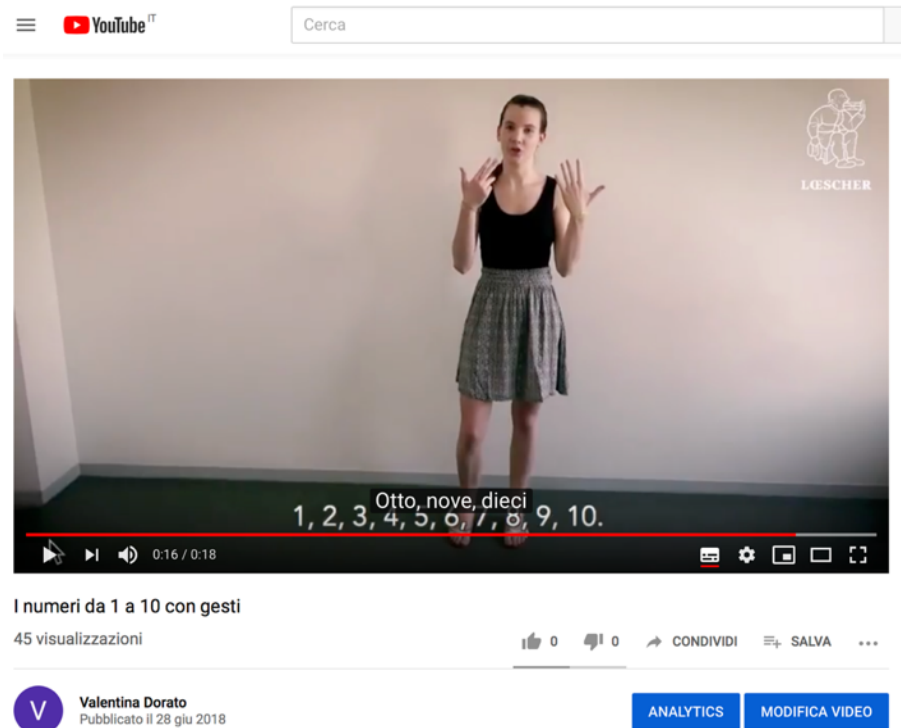


Figura 45.



5. Google Drive, GoogleDocs e Google moduli. Google Drive (figura 46) e tutti gli strumenti ad esso legati, è stato di fondamentale importanza grazie alla sua capacità di trasformare in link condivisibili qualunque tipo di file. Come si è già illustrato, infatti, RomanaMENTE è stato costruito inserendo le sue diverse attività sotto forma di link nella parte della descrizione degli indicatori inseriti sulla mappa di Google.

Ogni qual volta, dunque, si è avuta la necessità di condividere dei file pdf, word o audio, essi sono stati caricati su Google drive così da ottenere un link.

Per esempio, all'inizio di RomanaMENTE, fuori dai percorsi, come punto di riferimento per gli studenti, è stata inserita una Grammatica della lingua italiana con spiegazioni in inglese. Come si può vedere dalla figura 47,

cliccando su “Grammatica/grammar” nella colonna in alto a sinistra, si apre un indicatore a cui corrisponde un link, cliccando il quale si accede alla grammatica, in questo caso un intero libro *open access* trovato sul web (figura 48).

All'interno di Google Drive, come spiegato in appendice, si trova GoogleDocs. Spesso esso è stato utilizzato per creare direttamente documenti, al posto di word. Si è deciso di usarlo tutte le volte che si aveva la necessità che il documento fosse condivisibile e collaborativo o cooperativo.

Per esempio, nel caso dell'attività di *brainstorming*: “Dove compro cosa”, agli studenti sono presentati alcuni luoghi della città dove è possibile acquistare dei prodotti. Un bar, una farmacia, una tabaccheria, un supermercato e via dicendo. Nel documento creato, vi è una lista di luoghi accompagnata da un'immagine, nel nostro caso una foto di un posto reale che si incontra sul percorso di Trastevere. Se, per esempio, si parla della farmacia, vicino ad essa ci sarà la foto dell'Antica Farmacia di Santa Maria della Scala. Il primo documento creato per gli studenti (figura 49) presenta solo il nome del luogo, “bar” e l'immagine relativa ad uno dei bar incontrati nel percorso reale. Come attività in classe agli studenti viene chiesto: “Che cosa significa “bar”? Dove è il bar dell'immagine? Cosa posso comprare in un bar?” Il documento di Google, proiettato in classe, viene modificato con l'aggiunta delle varie risposte date gruppo classe (figura 50). In questo modo è come si stesse utilizzando la lavagna per scrivere le parole degli studenti, con la differenza che esse verranno automaticamente salvate sul documento di Google e condivise, quindi, con tutti tramite un link su RomanaMENTE. Il link generato può portare ad un documento di sola visualizzazione, o modificabile, a seconda delle impostazioni scelte nel momento della sua creazione.

Il modo in cui condividere i file è estremamente intuitivo (figura 51). È possibile generare un link che può portare ad un documento di sola visualizzazione, o modificabile, a seconda delle impostazioni scelte nel momento della sua creazione. La scelta dipende, ovviamente, dagli obiettivi preposti.

Google Drive è stato estremamente utile anche perché permette agli studenti di condividere i propri lavori così da poterli rendere parte integrante di RomanaMENTE.

Per esempio, dopo le prime due settimane di lezione, è stato chiesto agli alunni di creare un documento, di qualunque tipo, che mettesse insieme tutto ciò che avevano imparato fino a quel momento e di spedirlo, poi, all'insegnante tramite un link generato da Google drive. I diversi link, revisionati prima dalla docente, sono stati inseriti su RomanaMENTE alla voce: “A: Che cosa abbiamo imparato finora” (figure 52 e 53).



Figura 46.

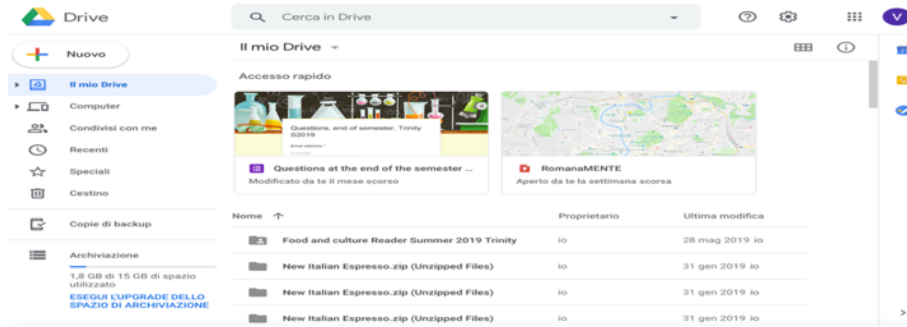


Figura 47.



Figura 48.

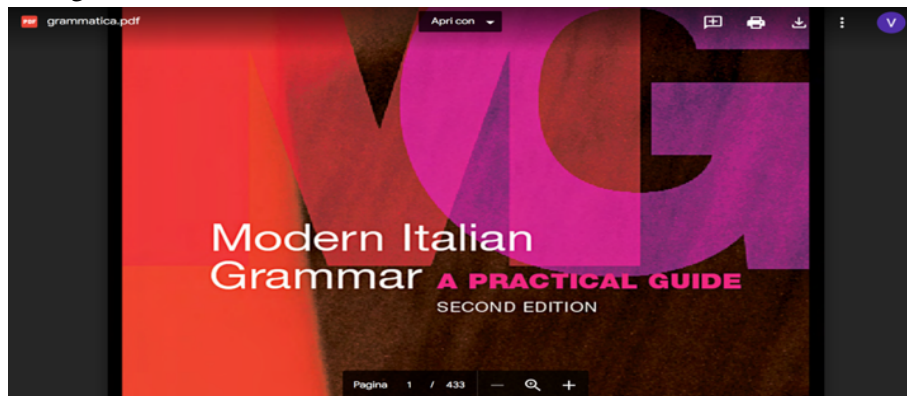


Figura 49.



Figura 50.

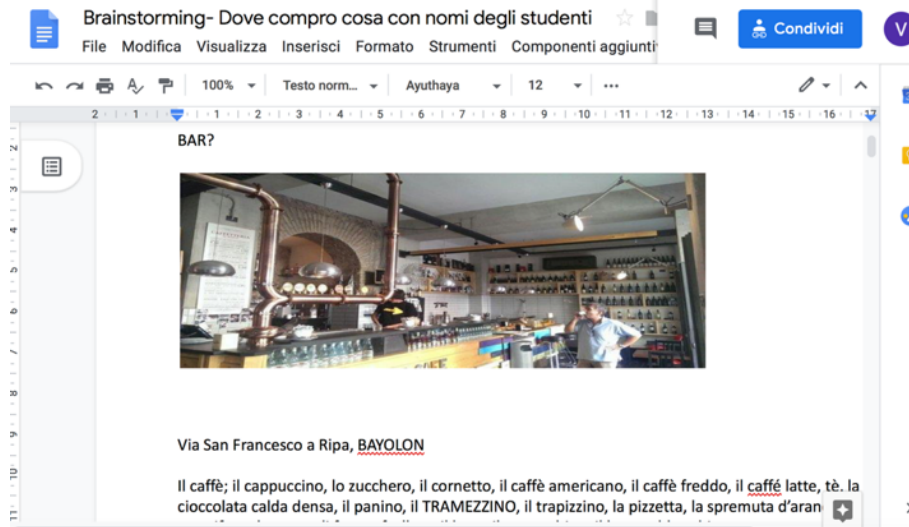


Figura 51.

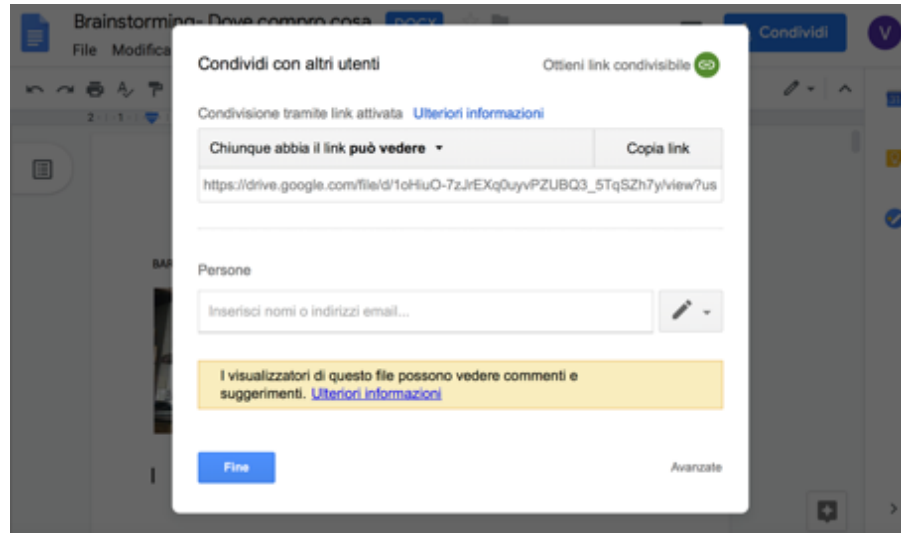


Figura 52.

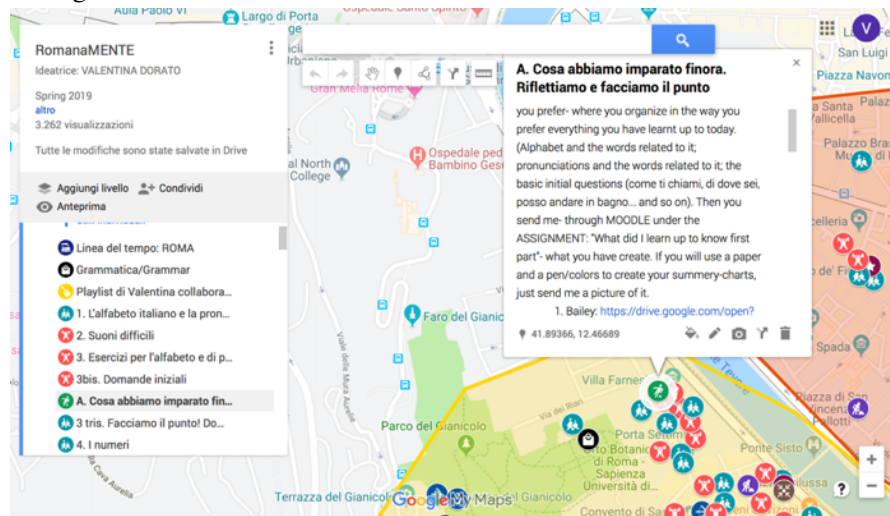
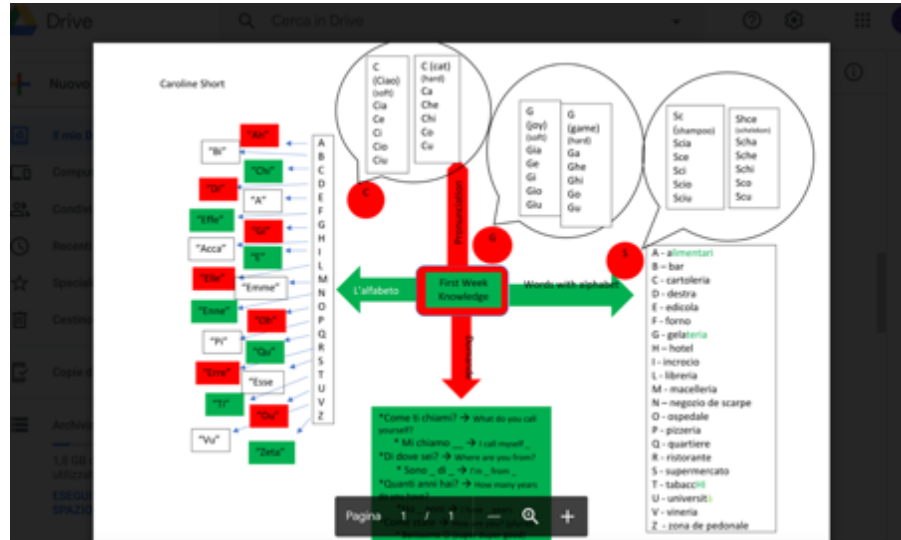


Figura 53.



6. Thinglink. Thinglink, servizio che offre la possibilità di caricare foto e video e di taggarli con qualunque tipo di media, è stato usato per creare materiale per RomanaMENTE sia dal docente-progettista che dagli studenti. Come esempio si illustreranno tre attività, due create da chi scrive e una da alcuni studenti.

La prima si chiama: “Dar Poeta: i sostantivi”. Si è partiti dalla foto del menù della pizzeria di Trastevere “Dar Poeta”; si è optato per questa pizzeria perché, oltre ad essere molto buona, si trova sul percorso prescelto ed è, inoltre, dedicata ad un altro famoso poeta romano: Gioacchino Belli. Successivamente, infatti, gli studenti incontreranno anche la statua di Gioacchino Belli con cui Rita si fermerà a parlare.

Si è usato il menù per introdurre i sostantivi. Come si può vedere dalle figure 54, 55, 56, e 57 si è caricata la foto del menù su Thinglink e la si è taggata con icone differenti. Le icone nere, più piccole, vicino ai nomi del menù, spiegano il significato della parola e forniscono indicazioni grammaticali su di essa (figura 55). Come si può notare dalla figura 55 per esempio, se si avvicina il cursore alla parola focaccia si potranno ottenere le seguenti informazioni: “Focaccia significa pizza bianca. Focaccia e pizza sono sostantivi femminili singolari”. Avvicinando il cursore all'icona in alto a sinistra blu, si avranno, invece, delle informazioni sul significato del nome “Dar Poeta” e sul fatto che ci si riferisce a Gioacchino Belli, altro famoso poeta romano, come il già incontrato Trilussa (figura 56).

Se si clicca, invece, sull'icona blu a forma di libro tutta a destra, si verrà rimandati ad un sito dove si trova una lezione gratuita sui sostantivi, in inglese, utile per chi pensasse di avere ulteriore bisogno di spiegazioni dopo la parte induttiva e quella spiegata dall'insegnante in italiano (figura 57). Le due icone rosse più grandi, infatti, contengono due pdf con degli schemi sul funzionamento dei sostantivi in italiano (figura 58).

Thinglink ci permette di trasformare una foto in un potente strumento didattico complesso e dai molteplici usi, in modo semplice. Partire da un luogo reale dove gli studenti sono andati o andranno a cenare e usare un suo oggetto concreto come può essere un menù che hanno già visto o vedranno e che dovranno capire per poter ordinare aumenta di molto la possibilità di acquisire

un elemento grammaticale complesso come i sostantivi. Essi infatti, diversamente dall'inglese, in italiano hanno sempre un genere, oltre ad un numero, che poi va ad influenzare l'intera costruzione della frase. La concordanza è considerata piuttosto difficile per gli apprendenti di italiano L2 e particolarmente problematica per quelli di lingua inglese.

Dopo aver presentato agli studenti i sostantivi in questo modo, si chiederà loro di andare in una pizzeria (possibilmente proprio "Dar Poeta" a Trastevere), di scattare delle foto e di taggarle con dei sostantivi o con delle brevi frasi utili per ordinare in una pizzeria.

Figura 54.

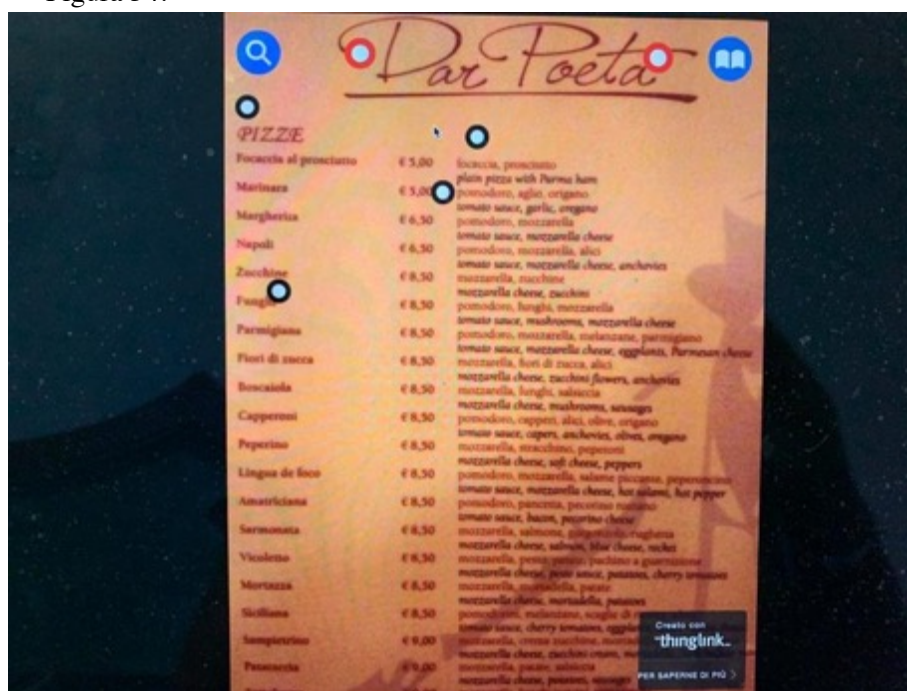


Figura 55.

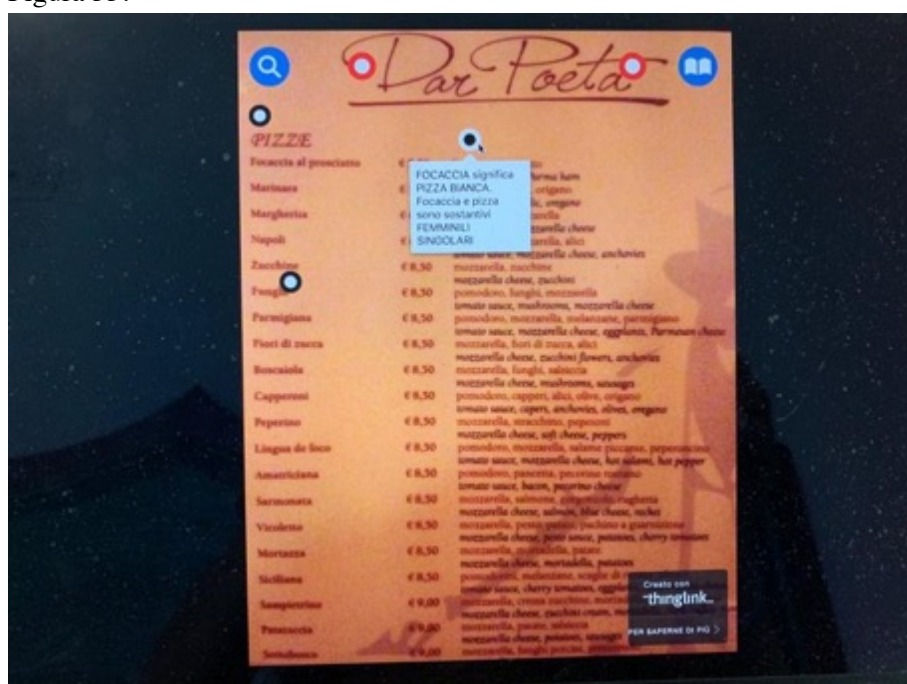




Figura56



Figura 57.

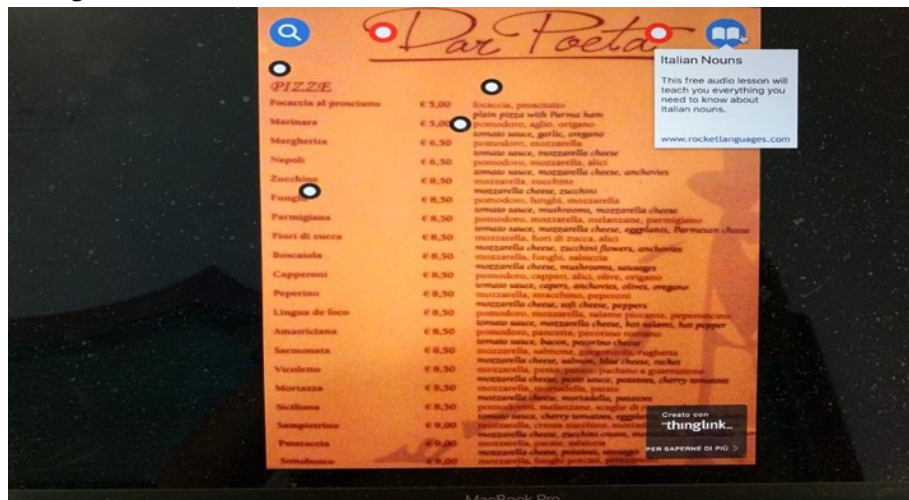
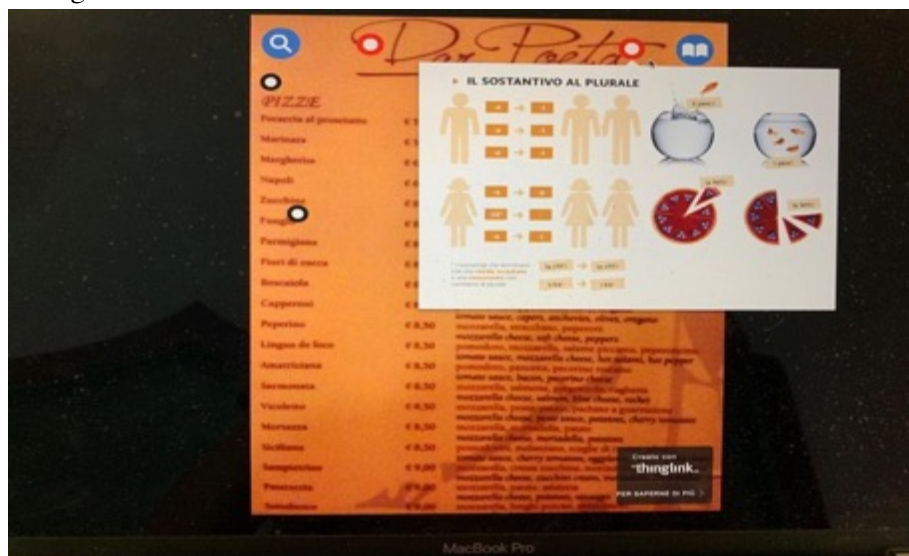


Figura 58.



Un secondo esempio di attività si chiama: “Santa Maria in Trastevere. Scopriamo la grammatica. Articoli indeterminativi e c’è e ci sono”. In questo caso è stata caricata una foto scattata a Piazza Santa Maria in Trastevere, la

piazza dove è ubicata la meravigliosa basilica di Santa Maria in Trastevere, la più antica basilica dentro Roma. È una piazza dove gli studenti, normalmente, passano molto tempo e dove si andrà successivamente con il docente durante una delle lezioni in giro per la città.

In questo caso la foto, didattizzata con Thinglink, si è usata per presentare gli articoli determinativi e “c’è/ci sono”. Come si può vedere dalle figure 59 e 60 ci sono delle icone rosse, più grandi, e delle icone nere, su alcuni oggetti della piazza. Le icone grandi contengono delle scritte e un audio registrato da chi scrive. Come si può vedere dalla figura 59, se gli studenti cliccano l’icona del “play” sotto la scritta: “nella piazza C’E’ un palazzo” potranno ascoltare tutte le volte che vorranno come si pronuncia in italiano l’intera frase. Come si diceva poc’anzi, infatti, Thinglink permette di taggare un’immagine anche con un audio, sia esso già esistente o creato dall’utilizzatore. Le icone rosse, come si vede dalle figure 60, 61, 62 e 63, contengono, invece, delle spiegazioni grammaticali, sia in forma di schemi riassuntivi in italiano sia con una spiegazione in inglese e un rimando ad un sito dove è possibile trovare la spiegazione in inglese. Anche in questo caso, come attività per “casa”, agli studenti sarà chiesto di scattare delle foto a piazza Santa Maria in Trastevere e di taggarle con un audio da loro registrato e una scritta che indichi che cosa c’è nella piazza.

Figura 59.



Figura 60.





Figura 61.

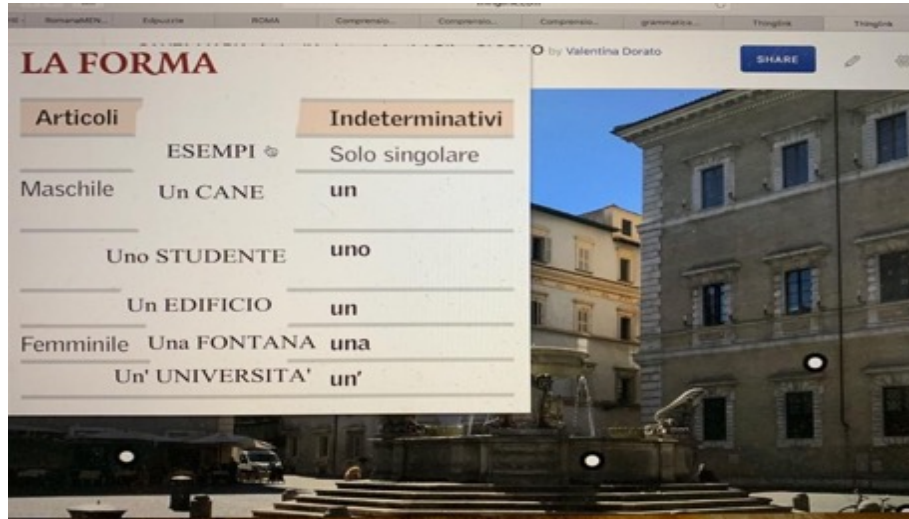


Figura 62.

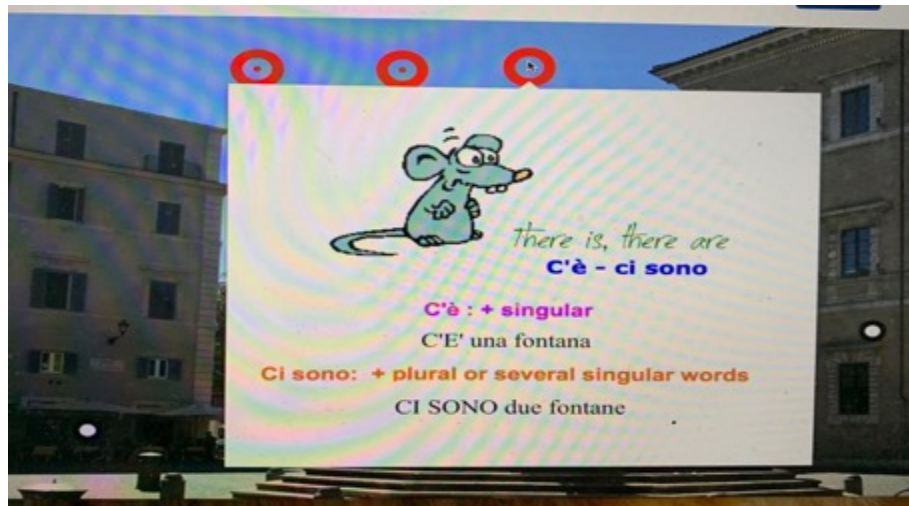


Figura 63.



Di seguito si presentano alcuni esempi di attività svolte dagli studenti mostrando il risultato del loro lavoro.

Nella prima era stato chiesto di andare a vedere la statua di Trilussa, a Piazza Trilussa, e di taggare alcune foto della piazza con delle parole (figura 64). Nella seconda, era stato chiesto di andare a Piazza San Cosimato, dove vi è un mercato, dopo aver visto in classe un video girato al mercato stesso. In questo caso, gli studenti dovevano taggare le foto con delle piccole frasi spiegando che cosa ci fosse nella piazza. La piazza è molto grande e, oltre al mercato, vi è un parco giochi, un cinema all'aperto d'estate, vari negozi, saracinesche con graffiti, fontanelle. Nell'esempio riportato, (figure 65 e 66), la studentessa ha scelto di fotografare delle saracinesche dipinte.

Questo tipo di compito forza gli studenti ad andare nei luoghi reali. Grazie a Thinglink le foto, che già normalmente scatterebbero, possono diventare un'occasione per imparare parole, esercitare la struttura della frase partendo da luoghi concreti e lasciando agli studenti la possibilità di scegliere su quali particolari soffermarsi e cosa provare a dire in un'altra lingua.

Figura 64.

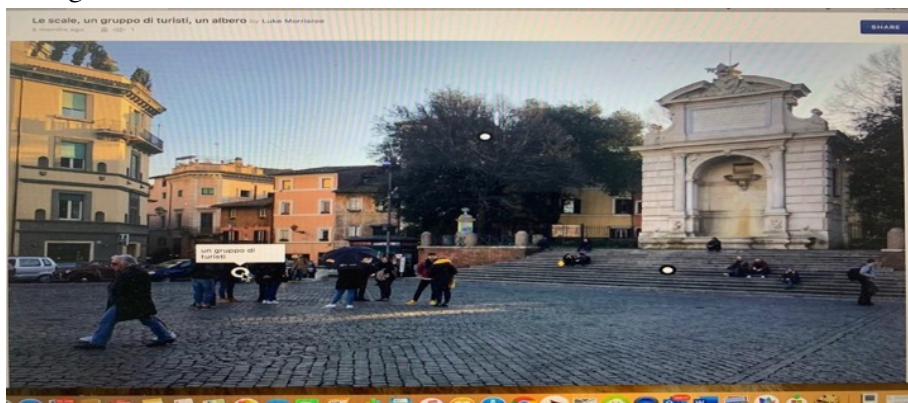


Figura 65.





Figura 66.



7. Office Sway. Per RomanaMENTE Sway, di Office, si è usato quando si aveva la necessità di raggruppare in un unico luogo diverse attività da presentare in modo sequenziale. Come si può vedere nella spiegazione dello strumento in appendice, Sway ha la caratteristica di poter inserire, in modo molto intuitivo e semplice, diversi media ed è graficamente molto accattivante. Inoltre, dà la possibilità di creare degli audio registrandoli direttamente dal programma. A seconda della modalità di visualizzazione, si può presentare ciò che si è creato anche con un *layout* che assomiglia molto allo scorrere delle pagine di un libro.

A scopo illustrativo, si presenterà l'attività *Roma: intro*. Una volta che si è entrati nel proprio account, Sway ci permette semplicemente di aggiungere tutti media che abbiamo già creato e di disporli nell'ordine che preferiamo. Come si può vedere dalle figure 67 e 68 se ci troviamo su "*Sequenza*" (in alto a sinistra) possiamo aggiungere i diversi media sia scrivendo ciò che vogliamo, come, nel caso di *Roma: intro*, la scritta "Roma", sia caricando file dal computer, ricercandoli direttamente su internet o incorporandoli da siti. Quest'ultima opzione è stata molto utile per il nostro lavoro perché ha permesso di incorporare le diverse attività create da altri programmi, come per esempio gli esercizi di *Learningapps*. Lo Sway *Roma: intro*, aveva lo scopo di raggruppare in un unico luogo tutte le attività che riguardavano la lettura introduttiva sulla città di Roma creata da chi scrive. È stato, quindi, aggiunto il testo e registrato, direttamente su Sway, l'audio. Come si può vedere dalla figura 70 è possibile cliccare sull'icona "registra" (sulla destra) e l'audio si potrà abbinare ad un qualunque testo. Gli studenti, quindi, avranno la possibilità di rileggere il testo anche da soli e di poterlo ascoltare contemporaneamente. Sono stati poi aggiunti i vari link alle attività precedentemente preparate per testare il vocabolario, la comprensione globale del testo, e fare esercizi sugli aggettivi e sui verbi. Se si vuole aggiungere un'immagine, è sempre possibile decidere se è tutta importante e da

visualizzare interamente o se ci si vuole focalizzare solo su una parte di essa (figura 69).

Una volta inseriti tutti i media necessari, si clicca su “*modello*” (in alto a sinistra). Esso permette di scegliere tra moltissimi tipi di modelli che renderanno il nostro lavoro esteticamente attraente e piacevole (figura 71). Se si clicca poi sul tasto riproduci, lo Sway apparirà come nelle figure 72, 73 e 74. A questo punto è possibile condividerlo ottenendo un link.

Figura 67.

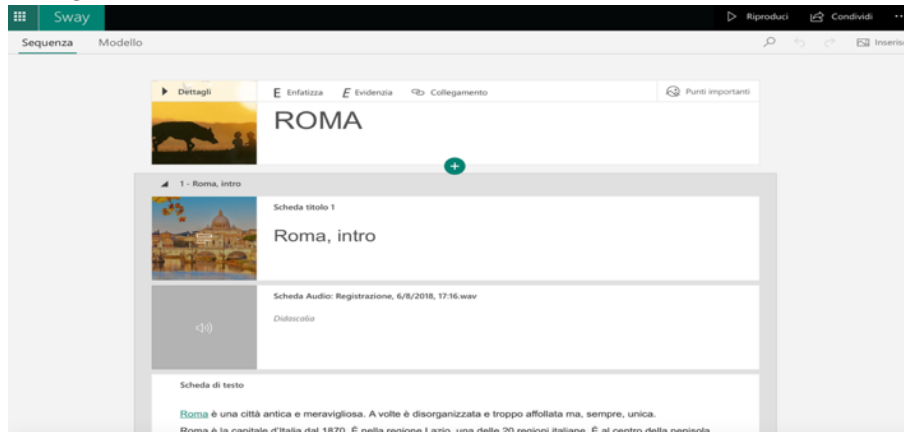


Figura 68.

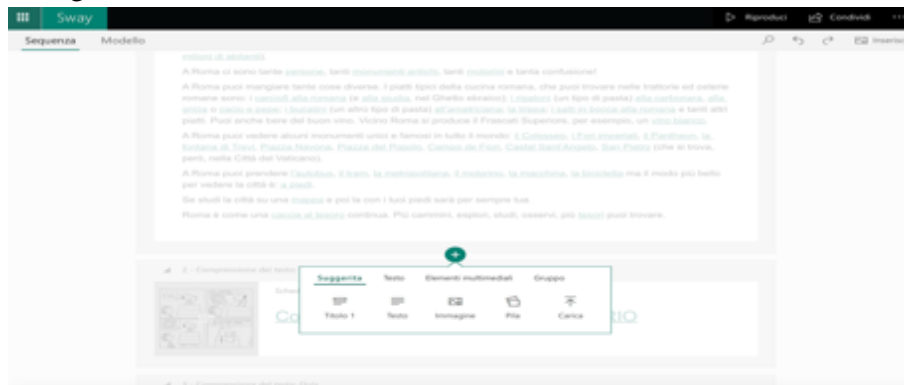


Figura 69.



Figura 70.

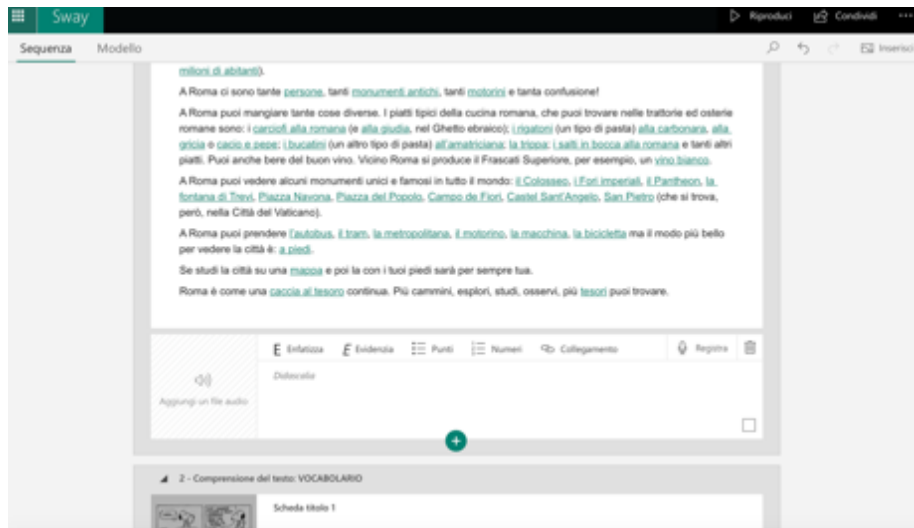


Figura 71.

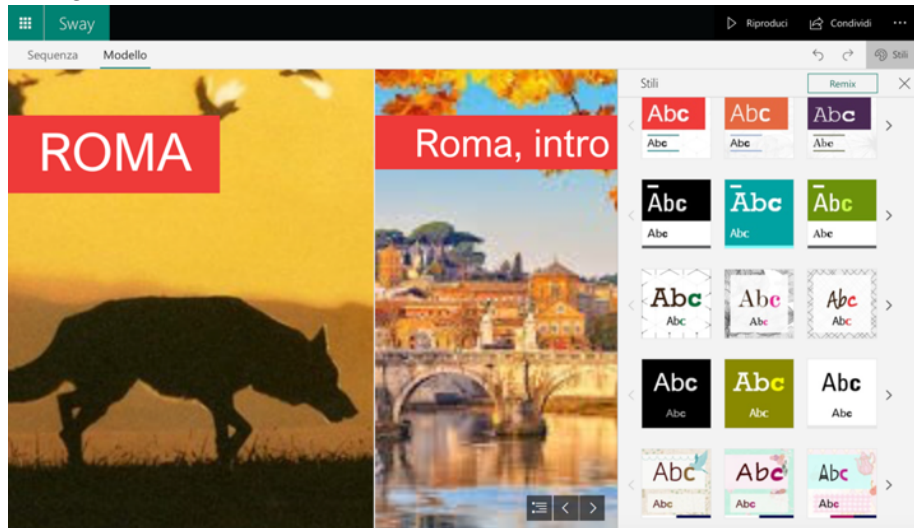


Figura 72.



Figura 73.

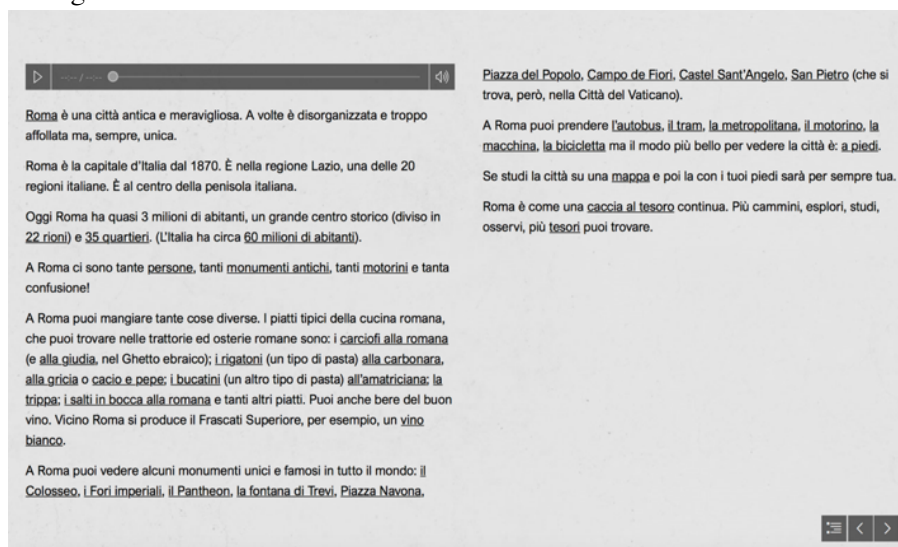


Figura 74.



#### 4. 5: Possibili vantaggi epistemologici legati agli strumenti digitali utilizzati per RomanaMENTE.

Come si è spiegato ampiamente<sup>153</sup>, RomanaMENTE è un esempio di *ipermedia* progettato e costruito con l'obiettivo di creare un *ambiente di apprendimento innovativo* per l'apprendimento-insegnamento che, seguendo i risultati delle ricerche principalmente nell'ambito dell'enattivismo, stimoli la co-emergenza di un modo *altro* di pensare e di approcciare la conoscenza.

Dopo aver visto da vicino, nel paragrafo precedente, degli esempi di attività create per ognuno dei programmi specifici utilizzati, si spiegherà ora, brevemente, quali sono i possibili vantaggi offerti dal digitale per alcune di tali attività, al di là dell'ovvio, della possibilità cioè di poter essere inserite nell'*ipermedia* sotto forma di link.

<sup>153</sup> Cfr. introduzione e capitolo 4.1 di questo lavoro.

Powtoon, come d'altronde altri programmi simili disponibili sul web, permette di creare video completamente personalizzati, elemento necessario nel nostro caso visto che si è creata una storia inventata. Ma in che cosa un video è diverso dal semplice ascolto di una traccia di un cd presente in un manuale? Rifacendosi al linguaggio incarnato e all'enattivismo (cfr. cap. 3.5) un video coinvolge più sensi contemporaneamente: si rivolge al sistema uditivo, come un ascolto da un cd, ma vi aggiunge la vista e, anche e in modo basilare, il movimento. Inoltre, e nello specifico, essendo tutti i video creati *situati* in luoghi reali della città, vicini, che gli studenti hanno già visto o dove, comunque, dovranno andare, l'intero video e la sua fruizione diventano "incarnati" anche dal punto di vista della memoria perché il Trilussa del video che chiacchiera con Rita è lo "stesso" Trilussa della statua di Piazza Trilussa dove gli studenti andranno e con cui dovranno *interagire* ed è lo "stesso" Trilussa personaggio storico, poeta, di cui ascolteranno i versi. Tutto ciò crea un' *abbondanza di informazioni*, per quanto *vincolate e costrette*, che permette al singolo studente di *interagire* con la sua mente/corpo *con l'ambiente* lasciando abbastanza spazio alla co-emergenza di conoscenza che sarà personale, per definizione ma in modo *imprevisto determinata dall'intreccio di tutti gli elementi*. A livello micro e più tecnico, inoltre, il video offre la possibilità di inserire contemporaneamente *diverse e multimodali informazioni sul contesto*, informazioni che faciliteranno la comprensione linguistica grazie agli elementi extra-linguistici. L'importanza di recarsi, per svolgere dei compiti, sui diversi luoghi reali presentati virtualmente nei video, è anche fondamentale. Come visto, infatti, da alcuni studi sull'enattivismo, (cfr. cap. 3.5) *ricordiamo meglio quando vediamo azioni ma ancora di più quando le svolgiamo in prima persona*. L'andare quindi realmente a Piazza Trilussa non ha solo l'obiettivo, non certo di minore importanza, di scoprire e conoscere meglio Roma, ma aumenta realmente le possibilità di co-emergenza della lingua.

*Learningapps* offre la possibilità di creare esercizi e giochi, alcuni dei quali, in apparenza molto simili agli esercizi presenti in un manuale di lingua con approccio comunicativo. In realtà vi sono delle differenze. Partiamo dal primo degli esercizi descritti a titolo esemplificativo nel paragrafo precedente. Un esercizio così programmato e proposto ha il vantaggio, rispetto ad un esercizio simile su un eserciziario tradizionale, di fornire un *feedback immediato intrinseco*, che, come si è visto nel secondo e terzo capitolo di questo lavoro è molto utile e non così comune da ricevere in un contesto di educazione formale, e di incorporare in un unico *luogo* la scrittura e l'audio. Gli studenti, inoltre, potranno svolgerlo da capo tutte le volte che lo riterranno necessario. Anche in questo caso, si tratta di un esercizio che si rivolge a più sensi contemporaneamente.

Il gioco "*Corsa dei cavalli*", sempre creato con *Learningapps*, offre la possibilità sia di giocare contro il computer, quindi di giocare sfidando "qualcuno" anche se ci si trova da soli, imitando ciò che viene fatto in un videogioco, sia di sfidare gli altri compagni senza trovarsi *fisicamente* con loro nello stesso luogo, allargando di molto *lo spazio e il tempo* dell'ambiente di apprendimento.

Edpuzzle, programma che permette di didattizzare dei video, offre, ovviamente, gli stessi vantaggi di cui abbiamo appena parlato rispetto

all'utilizzo di video. Da aggiungere che, permettendo di attingere all'immenso repertorio di video sul web, esso è un potentissimo strumento per utilizzare le DH come piattaforma educativa (Pace, 2016, cfr. cap. 2 di questo lavoro). Permette quindi, in un'ottica enattiva, di utilizzare *input* complessi e di aiutare la focalizzazione dell'attenzione degli studenti su ciò che si desidera lasciando aperta la possibilità che ognuno, nella propria interazione, faccia co-emergere ciò per cui è pronto.

Infine, Thinglink, con la sua possibilità di rendere interattiva una qualunque immagine potendovi aggiungere testi, link, altre immagini, video, è uno strumento che dà nuova vita ad una foto, per esempio. L'introduzione, come si è visto nel paragrafo precedente, dei sostantivi utilizzando una foto del menù di una pizzeria, non solo permette una presentazione multidimensionale e non solamente lineare dell'argomento lasciando la possibilità di navigare tra le diverse icone che forniscono diverse informazioni a diversi livelli, ma *attiva* la connessione con un luogo reale portando *movimento* e *azione* ai sostantivi. Essi diventano "*incarnati*" nel momento in cui il loro significato, al di là del significante, prende forma in un vero menù, di una vera pizzeria dove gli studenti andranno veramente a mangiare. Nello stesso modo, la possibilità che Thinglink offre agli studenti di *dare vita* alle loro foto, permette, portandole in classe, di allargare l'ambiente di apprendimento di tutti inserendovi luoghi condivisi presentati da una prospettiva personale. Non solo l'angolazione della foto di Piazza Trilussa, per esempio, sarà personale, ma lo saranno anche le parole scelte nel taggare delle parti della foto, parole che saranno *situate* e legate al luogo dove sono "nate".



## **5: UNO STUDIO ESPLORATIVO SU ROMANAMENTE. DALLA SPERIMENTAZIONE IN AULA ALLA RACCOLTA DATI: UNA PRIMISSIMA ANALISI SULLA TENUTA DELLO STRUMENTO.**

*La vita è breve, l'arte vasta,  
l'occasione istantanea,  
l'esperimento pericoloso, il  
giudizio difficile.*

(Ippocrate)

Nel capitolo precedente si sono spiegati gli obiettivi di RomanaMENTE e si sono illustrati, nel dettaglio, gli strumenti digitali, frutto della ricerca, considerati idonei per la sua creazione.

Il capitolo 5 renderà conto della metodologia scelta per il disegno di ricerca, della sperimentazione in aula per due semestri, dei dati raccolti attraverso un questionario in entrata e un questionario in uscita somministrato a due gruppi classe (A e B), uno in cui si è utilizzato lo strumento e l'altro in cui si è utilizzato un manuale tradizionale, dei dati raccolti attraverso l'osservazione partecipata in entrambe le classi e di una primissima analisi sulla tenuta dello strumento.

### ***5.1: Il disegno di ricerca.***

Il lavoro di ricerca è partito dall'osservazione di una difficoltà- la mancanza di conoscenze culturali sia generali che legate alla città di Roma da parte di studenti di lingua e culturale italiana L2- da cui sono scaturite delle domande che hanno portato a formulare delle ipotesi per la risoluzione del problema individuato attraverso la creazione di un nuovo strumento didattico. Per poterne rilevare l'effettiva tenuta si è passati, quindi, ad una fase di pre-sperimentazione seguita da una fase di sperimentazione vera e propria di RomanaMENTE in aula e ad una rilevazione, di tipo qualitativo, della sua tenuta attraverso i questionari e un'osservazione partecipata in classe. A causa della scarsità di tempo unita alla necessità, insita in ogni sperimentazione didattica, di una valutazione di lungo periodo e con un coinvolgimento di forze maggiori rispetto a quelle disponibili, i risultati dell'esperimento condotto non hanno valore probativo. Si auspica di potere, in futuro, effettuare studi più allargati, approfonditi e strutturati.

Nonostante si sia consapevoli della valenza provvisoria dei dati raccolti nel lasso di tempo avuto a disposizione, si è partiti comunque dall' assunto che l'

esperimento (sia l') unico mezzo per dirimere le controversie riguardanti le pratiche educative, (...) (l') unico strumento per verificare i progressi in ambito didattico-pedagogico e (...) (l') unico modo per creare una tradizione cumulativa che sia possibile potenziare senza rischiare un immotivato abbandono del patrimonio di

conoscenze acquisito a favore di mediocri novità (Campbell e Stanley, 1963, trad.it 2004, p. 37).

Si è anche, però, profondamente convinti che la sperimentazione didattica abbia delle caratteristiche molto particolari:

L'agire in situazione è condizionato dall'*habitus*, dalle convinzioni profonde del docente, dalla sua filosofia educativa. Da tali elementi dipendono *le modifiche che la progettazione iniziale subisce in azione*, e, soprattutto, le attività architettate in situazione, in cui le due figure, il regista e l'attore, debbono essere contemporaneamente presenti. Durante l'azione il regista non è il garante del canovaccio e *non impone il percorso previsto* ma è *l'osservatore esterno* che sviluppa *la riflessione necessaria* per comprendere come la rete si stia costruendo e come la situazione complessa stia evolvendo. *Il regista dopo l'azione confronta il progetto con la sua attuazione per valutare se la traiettoria sia complessivamente coerente con la direzione scelta e come questa si connetta con le fasi passate e future* (Rossi, 2011, p. 35, corsivo mio).

Per cercare di essere coerenti con entrambe le premesse, la sperimentazione è stata strutturata in due parti.

La prima fase, che chiameremo di pre-sperimentazione, si è svolta per un semestre, nell'autunno del 2018. RomanaMENTE è stato usato come unico "manuale" didattico in una classe di italiano 101 alla John Cabot University di Roma. Lo scopo di questa pre-sperimentazione è stato quello di individuare, sul campo, *attraverso il concreto utilizzo in classe*, il maggior numero di criticità di RomanaMENTE così da affinare lo strumento prima della vera e propria fase di sperimentazione. Nuovamente, si è affinato lo strumento consapevoli, però, che per valutare le sue potenzialità, non è del tutto possibile considerare la sua validità separatamente dalle altre componenti dell'azione didattica (docente e gruppo classe).

La seconda fase, che chiameremo di sperimentazione, si è svolta nel semestre successivo, nella primavera del 2019, e si sviluppata all'interno di un'analisi comparativa di due micro-casi di studio sperimentali: si sono, cioè, scelti due gruppi-classe affini (IT101) in cui la docente-progettista-regista-attrice era la stessa. In un gruppo si è utilizzato RomanaMENTE mentre, nell'altro, un manuale "classico".

Per entrambi i micro-casi di studio i gruppi sono stati sottoposti a un questionario iniziale e un questionario finale. Nel primo gruppo, che chiameremo A, è stato utilizzato, come unico "manuale" RomanaMENTE mentre, nel secondo gruppo, che chiameremo B, il manuale "*Italian Espresso I*" della Alma Edizioni. I questionari in entrata e in uscita sono stati creati con l'obiettivo di sondare sia il percepito degli studenti sul loro apprendimento in generale e su quello linguistico, nello specifico, che sui punti di forza e sulle criticità legate all'utilizzo dello strumento didattico. In questa fase della ricerca si è reputato possibile basare la raccolta dei dati solo su questo tipo di rilevazione da parte degli studenti e sull'osservazione partecipata in classe dell'insegnante-progettista.

Nello specifico, è stato creato un questionario in entrata uguale per entrambi i gruppi e uno in uscita che conteneva sia alcune domande identiche per A e per B, sia quesiti differenti. Infatti, le domande basate sui vantaggi o le criticità relative all'utilizzo di RomanaMENTE avevano senso solo per il



gruppo A. Poiché gli obiettivi, per cui RomanaMENTE è stato progettato, riguardano lo sviluppo di abilità difficilmente quantificabili<sup>154</sup>, soprattutto nel breve periodo, le risposte raccolte dai questionari assumono più un valore descrittivo e rappresentano un punto di partenza per miglioramenti sullo strumento, sul suo utilizzo e per ulteriori studi.

I gruppi scelti, A e B, non sono equivalenti dal punto di vista del campionamento pre-sperimentale ma corrispondono a gruppi collettivi naturali preesistenti (Campbell e Stanley, 1963). Si tratta di due gruppi-classe la cui caratteristica comune è quella di essere formati da studenti universitari iscritti a un corso di livello IT101 in programmi americani a Roma nello stesso semestre accademico.

Se l'azione didattica è «in se stessa un evento» e «un processo di vita reale, sia affettivo, sia cognitivo di un gruppo (il gruppo classe) e ha senso anche per il momento stesso in cui avviene, indipendentemente da quelli che saranno i suoi effetti più o meno duraturi sulle traiettorie successive degli studenti e del docente» (Rossi, 2011, p. 35) la sperimentazione di RomanaMENTE ha principalmente il senso di rappresentare una riflessione su ciò che ha comportato l'uso di uno strumento didattico sperimentale innovativo sull'agire didattico.

Per questa ragione i paragrafi in cui si riportano le note dell'osservazione partecipata del docente-progettista sono particolarmente descrittivi e particolareggiati. Si ritiene, infatti, che i dettagli raccolti sull'intreccio dei diversi sistemi (docente, studente/studenti/gruppo classe, strumento didattico) possano essere utili per ragionamenti e studi futuri su RomanaMENTE<sup>155</sup>.

## ***5.2: L'uso di RomanaMENTE nella classe pilota.***

I dati raccolti durante la fase di pre-sperimentazione, fase che aveva lo scopo di *affinare* lo strumento per la sperimentazione successiva, consistono nell'osservazione partecipata di una classe di livello IT101, da parte di chi scrive, durante il semestre autunnale 2018 alla John Cabot University e dalle risposte di 8 studenti a un questionario *alla fine* del semestre, preparato con Google Moduli<sup>156</sup>.

Gli studenti del corso, fin dall'inizio, sono stati resi partecipi del fatto di fare parte di una classe pilota in cui si sarebbe utilizzato, per la prima volta, un nuovo strumento didattico, RomanaMENTE, creato dalla loro docente-progettista.

L'aver reso partecipe il gruppo classe del percorso di ricerca ha avuto il vantaggio di spronare gli studenti a porre estrema attenzione al loro processo di apprendimento, consapevolezza che ha portato ad una maggiore capacità di auto-valutazione dei loro risultati. Allo stesso tempo, però, il sentirsi parte di

---

<sup>154</sup> Se, per esempio, si volesse rilevare se una tecnica didattica specifica fosse in grado di migliorasse o meno l'acquisizione di una specifica abilità linguistica, si potrebbe creare più facilmente uno strumento che testasse, su due gruppi diversi, la validità della tecnica sperimentale.,

<sup>155</sup> Per approfondimenti sui «fattori ambientali che incidono sulla progettazione e sulla regolazione didattica» si veda Rossi (2011) pp. 93-95.

<sup>156</sup> Qui il link al questionario: <https://forms.gle/RzNRovXj8w8pamjdA>.

un progetto in fieri creato dalla loro stessa insegnante e usato per la prima volta in via sperimentale, ha implicato un coinvolgimento emotivo tale da rischiare di diminuire il grado di obiettività rispetto alle risposte date al questionario finale. Un limite forte da tenere sempre in mente nelle ricerche qualitative in ambito didattico relativo ai questionari a risposta aperta o alle interviste portate avanti dallo stesso docente che insegna il corso, è quello delle inferenze legate alla simpatia/antipatia verso il docente.

Nella fase pre-sperimentale il questionario<sup>157</sup> somministrato agli studenti alla fine del corso aveva l'obiettivo di testare il gradimento di RomanaMENTE, facendone evidenziare pregi e difetti, e il percepito degli studenti rispetto all'efficacia del suo utilizzo per avvicinarli alla lingua e alla *cultura* italiana e ad una loro eventuale preferenza, da motivare, per l'utilizzo, invece, di un manuale tradizionale.

Dopo aver dichiarato l'età, il genere, la nazionalità, la madrelingua e le altre eventuali lingue parlate e il livello di competenza linguistica relativo, gli studenti hanno risposto a 10 domande.

Dalle risposte date risulta che degli 8 studenti, 6 sono di sesso femminile e 2 di sesso maschile di età compresa tra i 18 e i 21 anni, 6 statunitensi, 1 kenota e 1 brasiliano. 7 studenti sono di madrelingua inglese e 1 di madrelingua portoghese. Tra le lingue straniere parlate risultano lo spagnolo, (2 studenti hanno dichiarato di essere di livello intermedio e 1 studente di livello principiante) il francese e l'inglese, (1 studente come seconda lingua al pari della lingua materna) e il kiswahili (1 studente come seconda lingua materna).

La prima domanda aveva lo scopo di capire se gli studenti fossero stati obbligati a seguire il corso di lingua o se fosse stata una scelta volontaria e, nel caso, cosa li avesse spinti a seguire il corso di lingua italiana. Questo punto è importante perché può fornire diverse informazioni all'insegnante relative alle caratteristiche di partenza di uno specifico gruppo-classe. Un gruppo formato da studenti molto motivati ad apprendere e non forzati dalla propria università, infatti, avrà maggiori possibilità di rivelarsi un gruppo in grado di creare un'atmosfera generale che faciliti il processo di apprendimento.

Le risposte al questionario del gruppo-classe pilota hanno mostrato un fortissimo interesse, da parte di quasi tutti gli studenti, verso lo studio della lingua italiana, principalmente legato ad un desiderio di "comunicare"; gli studenti hanno dichiarato, infatti, di aver scelto di seguire il corso di italiano per poter essere in grado di parlare e capire la lingua del paese in cui avrebbero vissuto.

Le risposte alla domanda se, durante il corso, fosse cambiato o meno l'interesse verso la lingua italiana hanno rivelato un aumento dell'interesse generale. Esso è stato attribuito proprio al *nuovo modo di apprendere* con RomanaMENTE, definito "divertente", "immersivo", più "stimolante" comparato ad altre passate esperienze linguistiche. La maggiore capacità di comunicare con le persone native è stata considerata la principale ragione del maggiore coinvolgimento ed interesse verso la lingua e come forte motivazione per voler continuare ad apprendere la "sempre più rapidamente" nel corso del semestre.

---

<sup>157</sup> Questionario completo disponibile: <https://forms.gle/6hoG4kdNNWoR3DoM6>.

La terza domanda mirava a capire se l'interesse verso la cultura italiana fosse cambiato durante il corso e se lo fosse grazie ad esso. Uno studente ha risposto che il corso gli ha permesso di "riconoscere le differenze culturali" tra gli italiani e il proprio paese e "di comprendere la società e la cultura italiana". Un altro studente ha sottolineato come fosse stato divertente imparare cose che riguardavano zone e personaggi romani e "condividere" la propria conoscenza con la sua famiglia in visita a Roma. Interessante, per gli obiettivi che RomanaMENTE vorrebbe raggiungere, anche la risposta di chi ha dichiarato di essere rimasto sorpreso da "quanto la lingua influenzi il modo di pensare e di essere degli italiani".

La quarta domanda mirava a capire il modo in cui gli studenti si sentivano quando dovevano o volevano usare la lingua italiana al di fuori della lezione. La metà ha dichiarato di sentirsi a proprio agio. L'altra metà, di sentirsi nervosa perché credeva di non essere brava dal punto di vista linguistico o di sentirsi "frustrata" o "delusa" dal fatto che gli italiani tendessero a rispondergli in inglese impedendo, così, di praticare l'italiano. Uno studente ha sottolineato, però, che nel momento in cui riusciva ad usare l'italiano con gli italiani si divertiva e provava soddisfazione nel capire alcune frasi e parole. Questo aspetto di frustrazione, dovuto all'utilizzo dell'inglese a Roma in risposta a studenti che provano a praticare l'italiano con i locali, è piuttosto comune ed è una criticità da tenere in considerazione, da parte degli insegnanti, perché rende le caratteristiche dell'apprendimento degli studenti in università americane a Roma più simile a coloro che stanno apprendendo una LS piuttosto che una L2<sup>158</sup>. Ciò rende ancora più importante che lo strumento didattico sia in grado di intervenire per cercare di affrontare tale criticità.

In linea con il tipo di risposte alla domanda precedente e rivelatore dello stesso tipo di problematicità, sono le risposte date alla domanda successiva, relativa al fatto se si frequentassero o meno degli italiani a Roma e, in caso di risposta affermativa, quale lingua si utilizzasse per comunicare con loro. 7 studenti su 8 hanno risposto che non uscivano o parlavano italiano con romani/italiani e 3 di loro hanno sottolineato di percepire questa assenza come mancanza di opportunità. Solo 1 studente, di origine italiana, ha dichiarato che la maggior parte dei suoi amici erano italiani. Tale studente è anche l'unico che ha vissuto, l'intero semestre, in un appartamento con italiani e il cui livello finale di lingua raggiunto è stato decisamente molto più alto di un livello 101.

Nella domanda successiva si è chiesto di valutare gli aspetti positivi e negativi di RomanaMENTE. Tra gli aspetti positivi è emerso il fatto che:

- si trattasse di un "manuale on line *cool*" semplice da usare e facile da seguire;
- che fosse possibile trovare, in un unico "luogo" tutti i compiti;
- che si potessero svolgere più volte gli esercizi da capo, cosa molto utile per la pratica e per poter ripassare per un esame;
- avesse molte attività pratiche e coinvolgenti da svolgere;
- fosse colorato e "bello da vedere" e quindi, più piacevole da usare;
- avesse mostrato "dei buoni *percorsi da seguire* per vedere la città" e fosse stato "molto utile sia per lo studio a casa che per il lavoro in classe".

---

<sup>158</sup> Cfr. cap. 3 di questo lavoro.

Tra gli aspetti negativi è emerso che:

- all'inizio risultasse "confusionario";

- ci fosse voluto un po' di tempo per abituarsi ad usare uno strumento nuovo;

- fosse stato difficile tenere traccia di quali compiti si fossero portati a termini e quali no.

Si ritornerà successivamente su quest'ultimo punto perché tale criticità corrisponde a ciò che è stato notato anche da chi scrive e ha portato a degli importanti aggiustamenti dello strumento.

Degno di attenzione un commento specifico di uno studente che affermava che, a volte, non gli era piaciuto svolgere le attività con Thinglink perché "faticoso" e di non facile utilizzo ma, che, al tempo stesso, sosteneva di trovare i compiti assegnati tramite il programma *utili perché lo spingevano ad andare a visitare fisicamente luoghi che non conosceva e dove, altrimenti, non si sarebbe recato*. Il commento è doppiamente interessante: da un lato viene sottolineato da un utilizzatore il fatto che RomanaMENTE *spinga ad andare in luoghi reali* (uno degli obiettivi principali di esso) dall'altro evidenzia una problematicità riscontrata con Thinglink, anche da chi scrive, durante il semestre con la classe pilota di cui si renderà conto più avanti.

La domanda successiva, che chiedeva agli studenti se, potendo scegliere, avrebbero utilizzato RomanaMENTE o un libro di testo tradizionale, ha rivelato che 7 studenti su 8 avrebbero scelto nuovamente RomanaMENTE. I motivi apportati erano che esso "rende i compiti più veloci e interattivi", perché "è più facile e pratico da usare in classe", semplice da navigare, gratuito, perché un libro tradizionale è noioso e non stimolante mentre RomanaMENTE, grazie al suo essere interattivo "ha aiutato a imparare la lingua veramente", perché permette di poter ripetere gli esercizi da capo tutte le volte necessarie. L'unico studente che ha risposto che, potendo, sceglierebbe un libro tradizionale ha fornito come motivazione il fatto che gli piace, in generale, "avere una *hard copy* davanti a sé". Sulla necessità e l'importanza di avere un testo cartaceo davanti a sé e della sua tangibilità si tornerà successivamente.

La domanda seguente chiedeva se si sarebbe o meno scelto di frequentare nuovamente il corso di IT101. 6 studenti hanno risposto di sì e 2 di no. Uno dei due, però, ha risposto di no perché voleva iscriversi a un corso di livello successivo, dimostrando di aver travisato il significato della domanda. L'altra risposta negativa ha portato, come motivazione, il fatto che la lingua italiana non rappresentasse un così grande interesse per lui e di non averne bisogno per la sua vita quotidiana negli Stati Uniti. Anche in questo caso, probabilmente, è stato travisato il significato della domanda che non mirava ad indagare su un interesse futuro sul continuare a studiare nel proprio paese l'italiano ma se si sarebbe o meno rifrequentato lo stesso corso, tornando indietro nel tempo. Tra le risposte positive vale la pena che ci si soffermi su due in particolare. Nella prima lo studente ha risposto: "Sì, sono stato in grado di *costruire una comunità in classe e una relazione con la mia professoressa* che mi ha permesso di *crescere come studente*". L'idea di costruire un'ambiente di apprendimento vissuto come una comunità e il fatto che la costruzione veda come attori che si intrecciano gli studenti l'insegnante e l'ambiente è uno degli obiettivi che RomanaMENTE vorrebbe raggiungere.

Nella seconda lo studente ha scritto: “Sì, rifrequenterei sicuramente questo corso. Ho amato questa lezione e tutte le persone che ne hanno fatto parte. Sento anche di aver imparato così tanto in un lasso di tempo così corto e *di avere, allo stesso tempo, veramente acquisito il tutto*. Ho seguito un corso di spagnolo dall’ 8 anno scolastico fino al primo anno di College e ci sono voluti anni per imparare la stessa quantità di cose che ho imparato in italiano in soli 3 mesi e mezzo”. Si è voluta riportare questa risposta per intero perché uno degli obiettivi di RomanaMENTE e ciò che si spera possa rappresentare un suo punto di forza è quello di riuscire a facilitare l’apprendimento linguistico-culturale in tempi più brevi e in modo più significativo.

Dalle risposte alla domanda successiva è emerso che ciò che gli studenti hanno percepito di aver imparato maggiormente durante il corso sono *gli aspetti comunicativi della lingua e quelli culturali legati alla città di Roma*. Il tipo di risposte non colpisce ma conferma una sintonia tra il percepito degli studenti e le finalità del corso.

Finalmente, la totalità degli studenti ha affermato che suggerirebbe ad altri studenti di seguire il corso di italiano perché gli è piaciuta la professoressa, *il suo modo di insegnare che ha stimolato l’apprendimento di lingua e cultura*.

Come si può dedurre dalle risposte, il gruppo classe pilota era composto da studenti motivati, entusiasti che hanno permesso, più facilmente, la creazione di un’atmosfera empatica e motivante. Dal punto di vista umano, ma anche da quello dei risultati prettamente linguistici, nell’esame finale e nelle diverse prove, la classe dell’autunno 2018 è risultata essere particolarmente brillante e con un entusiasmo e una motivazione superiore alla media.

Grazie alle risposte fornite al questionario e agli appunti di chi scrive presi subito dopo ogni lezione nel semestre autunnale del 2018, il lavoro di pre-test su RomanaMENTE ha portato ad una serie di riflessioni che hanno permesso degli aggiustamenti dello strumento.

Per prima cosa ci si è resi conto della necessità di creare delle istruzioni chiare per l’utilizzo di RomanaMENTE. Ciò che, infatti, poteva sembrare ovvio a chi scrive, non lo era, spesso, per gli studenti. All’inizio del semestre del gruppo pilota infatti, è stato necessario dedicare moltissimo tempo, sia in classe che al di fuori delle ore di lezione, per spiegare agli studenti come funzionassero i vari programmi, come entrare a far parte delle classi virtuali, quale account creare tra quelli proposti dalle varie applicazioni, come risolvere diversi *problemi legati proprio all’uso della tecnologia digitale*. Avendo preso nota, di volta in volta, delle difficoltà che gli studenti stavano incontrando, si è preparato uno *Sway*, che si è poi usato il semestre successivo nella classe A, con istruzioni dettagliate sul funzionamento e l’utilizzo di RomanaMENTE e una parte dedicata a come risolvere eventuali possibili problemi.

Tra le diverse applicazioni/programmi usati, Thinglink era stata quella che aveva creato maggiori *problemi tecnici*. Essi si sono risolti facendo creare agli studenti un account da insegnante, l’unico che permetteva, nella versione gratuita, a differenza dell’account studente, di condividere i propri lavori in modo semplice attraverso un link.

Seguendo, poi, il suggerimento di uno studente, si sono, inoltre, numerate in ordine progressivo, le diverse attività dei percorsi. Ciò ha reso molto più semplice e intuitiva la comunicazione riguardante i lavori da svolgere. Come

si è già sottolineato nel quarto capitolo, la vocazione di apertura di RomanaMENTE, pronto ad accogliere ed inserire nei suoi percorsi il lavoro degli studenti, comporta, allo stato attuale, un tedioso lavoro di numerazione manuale da parte del docente-progettista ogni qual volta ci sia un cambiamento o l'aggiunta di un'attività.

Un'altra criticità riscontrata era legata al fatto che, per RomanaMENTE, sono stati usati diversi programmi ognuno dei quali comporta la creazione di un proprio account da parte degli studenti e l'entrare a far parte di diverse classi virtuali. Se ciò rimane, allo stato attuale un problema aperto per il docente, che si trova comunque costretto a gestire tante classi virtuali quante sono i programmi utilizzati<sup>159</sup>, la criticità è stata affrontata in modo piuttosto risolutivo per gli studenti. Si è deciso, infatti, di assegnare i compiti per casa di RomanaMENTE attraverso Moodle, piattaforma a disposizione dei professori della JCU. Per rendere più chiaro e semplice agli studenti il controllo di ciò che era stato completato o meno, poter seguire il loro progresso in un unico luogo virtuale, si sono creati degli *assignment* su Moodle, inseriti settimana per settimana, contenenti i compiti da svolgere. Moodle permette di mandare un *feedback* per ogni *assignment* al singolo studente che può, così, facilmente, controllare il suo progresso e ciò che ha completato o meno.

Per quanto riguarda la necessità, avvertita da alcuni studenti e rilevata anche da chi scrive, di avere davanti a sé un testo stampato, si è deciso di stampare e portare in classe i diversi testi di lettura lineare di RomanaMENTE, invece di proiettarli, unicamente, sullo schermo col proiettore. Si crede, infatti che, quando si tratta di una lettura di un testo lineare, sia più efficace, per l'apprendimento, avere la versione cartacea davanti ai propri occhi, con la possibilità, così, di sottolineare alcune parole o frasi<sup>160</sup>, prendere appunti, leggere in modo meno stancante il proprio testo. Allo stesso tempo si ritiene che il fatto che lo stesso testo sia anche presente sotto forma di link su RomanaMENTE sia estremamente utile perché ciò che altrimenti risulterebbe una semplice fotocopia da aggiungere al manuale, resta parte integrante dell'*ipermedia*, nell'*ipermedia*.

Una delle critiche che si potrebbero muovere a RomanaMENTE potrebbe essere quella che spesso si muove alle tecnologie digitali, la perdita cioè della tattilità. Come, però, si spera si sia reso chiaro nella spiegazione dello strumento, la sfida di RomanaMENTE è propria quella di vedere se il virtuale possa rappresentare un ponte e una facilitazione per un riavvicinamento al reale, al luogo, al tangibile. Il tatto infatti, e le capacità in esso insite di aprire finestre sul mondo, non è assolutamente escluso dall'ambiente di apprendimento creato. Non è, inoltre vero che la tecnologia digitale ci abbia allontanati dalla tattilità per il mero fatto, per esempio, di non toccare la carta di un libro stampato. Il tatto viene continuamente usato e stimolato, dalla scrittura sui tasti di un computer al *touch* onnipresente nei cellulari e nei tablet

---

<sup>159</sup> Nel caso di RomanaMENTE il docente deve controllare due classi virtuali: quella di *Learningapps* e quella di *Edpuzzle*.

<sup>160</sup> Interessante notare come negli ultimi anni siano uscite sul mercato delle penne digitali sia per *tablet* (l'*apple pencil* ha raggiunto una precisione impressionante) che per *smartphone* che permettono un approccio al "foglio" che "ricalca" quello di una penna/matita su un supporto cartaceo.

di ultima generazione alla penna digitale<sup>161</sup>. Moltissimi tipi di esercizi, creati grazie alla tecnologia digitali (si pensi alle simulazioni) utilizzano fortemente il tatto: semplicemente, *in modo diverso*.

Le risposte al questionario a fine semestre, da parte degli studenti che avevano utilizzato RomanaMENTE per la prima volta, unite alle note del docente-progettista hanno permesso di apportare delle modifiche importanti allo strumento che si sono rivelate estremamente utili nella sperimentazione vera e propria del semestre successivo.

### ***5.3: La sperimentazione: l'analisi comparativa di due micro-casi sperimentali.***

Nella primavera del 2019 si è passati alla fase della sperimentazione vera e propria.

I dati raccolti, in questo caso, consistono nell'osservazione partecipata di chi scrive e nelle risposte date ai questionari in entrata e in uscita ai due gruppi, A e B.

È doveroso premettere che per i due gruppi-classe, si è stati costretti a sceglierne uno della John Cabot University (università americana a Roma) e uno del Trinity College (programma universitario a Roma la cui casa madre si trova negli USA, ad Hartford, nel Connecticut). La scelta è stata obbligata perché si aveva l'incarico di insegnare, come docente, un solo corso di livello 101 in ogni università/programma, cosa che, quindi, impediva di scegliere due gruppi-classe nell'ambito della stessa scuola. Idealmente, infatti, sarebbe stato preferibile che entrambi i gruppi-classe provenissero dalla stessa università o programma. Ciò avrebbe aumentato, anche in gruppi naturali e preesistenti senza campionamento pre-sperimentale, le probabilità di partire da condizioni iniziali più simili.

È noto, infatti, che il Trinity College accetta studenti nel proprio programma con un GPA<sup>162</sup> più alto. Gli studenti del Trinity College, inoltre, possono venire a studiare a Roma per un solo semestre e mai nel primo semestre universitario. Non si potranno avere in classe, quindi, studenti *freshmen* (cioè al primo anno) o studenti *degree seeking* (che seguiranno, cioè, l'intero percorso di studi nell'università di Roma). Gli studenti del Trinity College, inoltre, normalmente, arrivano da università statunitensi molto prestigiose e costose, tendono a provenire da famiglie agiate, con genitori che hanno, a loro volta, studiato all'università; essi ricevono, per lo più, un gran supporto sia di natura economica che pratica durante i loro studi; si tratta, di solito, di studenti molto scolarizzati sia nel senso di possedere un livello medio culturale piuttosto alto, sia nel senso di essere ben istruiti su che cosa significhi studiare per l'università.

---

<sup>161</sup> Cfr. nota 160 di questo lavoro.

<sup>162</sup> Nei paesi anglosassoni, il GPA (*Grade Point Average*) è un indicatore di valutazione scolastica basato sulla media dei punteggi conseguiti dal singolo studente in un dato periodo. Quando si fa domanda per studiare in programmi all'estero, a seconda dell'università, si richiede un punteggio minimo come GPA.

L'ambiente da cui provengono gli studenti che frequentano la JCU è molto più variegato<sup>163</sup> ed è più difficile trovare studenti che studiano nei college americani più prestigiosi e costosi. Inoltre, l'ambiente della John Cabot University è molto più internazionale di quello del Trinity College. Essendo la JCU un'università che non ha una sua *home university* di riferimento negli USA, ad essa si iscrivono studenti da tutto il mondo, non solo statunitensi. Spesso, tra gli iscritti, vi sono studenti sudamericani, russi o provenienti dall'Europa dell'est, ma non mancano studenti dall'Africa o dall'Asia. Alcuni di essi si iscrivono come *degree seeking students*, cioè scelgono la JCU come loro università per l'intero percorso di studi. Altri provengono da diverse università di tutto il mondo e scelgono la JCU come università per studiare un solo semestre da *study abroad*. Ciò comporta una maggiore diversificazione anche di provenienza linguistica. Nonostante tutti gli studenti debbano conoscere l'inglese, lingua veicolare dell'università, una parte parla anche altre lingue, a volte proprio come lingua materna.

Inoltre, nonostante le ore complessive di insegnamento si equivalgano, al Trinity College le lezioni sono spalmate su 3 giorni mentre alla JCU su 2 (nel nostro caso specifico del semestre primaverile del 2019).

Le caratteristiche di partenza, allora, che ci si può aspettare da gruppi classe, anche allo stesso livello di lingua, al Trinity College e alla JCU sono diverse.

Per tutte queste ragioni, non si può parlare di una ricerca sperimentale con gruppo di controllo ma, semplicemente, di un'analisi comparativa di due micro-casi di studio, un gruppo A, che chiamiamo sperimentale per il fatto di aver sperimentato il nuovo strumento didattico e un gruppo B in cui si è utilizzato un manuale tradizionale.

Prima di cominciare la sperimentazione, dunque, erano state previste delle difficoltà di base relative alla scelta dei due gruppi, per l'alto rischio di essere troppo disomogenei tra loro, per le ragioni pocanzi spiegate.

Si auspica che futuri studi si baseranno, se pur su gruppi naturalmente formati, su gruppi-classe provenienti dalla stessa università o programma.

#### ***5.4: I questionari in entrata al gruppo A e B.***

Ad inizio semestre ad entrambe le classi di livello 101, che abbiamo chiamato A (gruppo dove è stato utilizzato RomanaMENTE alla JCU) e B (gruppo dove è stato utilizzato un manuale tradizionale, al Trinity College) è stato chiesto di rispondere a 15 domande di un questionario a risposta aperta, creato con Google Moduli<sup>164</sup> e spedito via e-mail a tutti gli studenti.

Il tipo di questionario mirava a raccogliere informazioni riguardanti, la nazionalità, l'età, l'area di specializzazione universitaria, l'anno di iscrizione all'università, le lingue parlate, le esperienze pregresse di apprendimento

---

<sup>163</sup> Gli studenti della JCU provengono da più di 70 paesi. Il 58% è americano, mentre il resto della popolazione studentesca è internazionale: dall'Asia, Africa, Medio Oriente ed Europa. Tra questi, il 24% è italiano, e gli studenti rappresentano 11 regioni diverse (dati 2018, fonte: <https://www.johncabot.edu/universita-americana/domande-frequenti.aspx>, 28 ottobre 2019).

<sup>164</sup> Questionario di inizio semestre: <https://forms.gle/igHP9LM3Jhw36YgX6>.



formale, gli interessi in generale e, nello specifico, verso la lingua e la cultura italiana e verso la città di Roma.

Del gruppo A, si sono raccolte 17 risposte. Tra gli studenti, 2 di sesso maschile e 15 di sesso femminile, vi erano 13 statunitensi, 1 armena, 1 messicano, 1 panamense e 1 portoricana. 3 studenti erano *degree seeking student* al loro primo anno universitario, i restanti 14 *study abroad* al secondo o al terzo anno di studi. Tra le lingue parlate o studiate, oltre all'inglese, lo spagnolo (madrelingua per 3 studenti e livello elementare per 4 studenti) l'armeno (1 studente madrelingua), il russo (1 studente, livello avanzato), il francese (2 studenti a livello elementare e 1 studente a livello avanzato) e il portoghese (1 studente a livello intermedio). Tra le università di provenienza degli *study abroad*, nessuna è risultata essere particolarmente prestigiosa. Solo 4 studenti avevano già passato un periodo di tempo all'estero. Gli altri non avevano mai vissuto all'estero.

Tra le ragioni che hanno spinto gli studenti a studiare a Roma sono risultate la storia della città eterna, un legame con le proprie origini, la voglia di uscire dalla propria zona di confort o routine.

Tra le specializzazioni degli studenti la maggior parte (11) è risultata in ambito economico. Nessuno studente faceva parte del dipartimento di lingue.

A livello di ore dedicate allo studio, rispetto alle ore dedicate al tempo libero, in generale, risulta un'equa distribuzione del tempo.

Una delle domande poste mirava a capire il percepito degli studenti rispetto a cosa avessero reputato importante, nelle occasioni pregresse di apprendimento formale, ai fini di un apprendimento significativo a scuola/università. Ad eccezione di 2 studenti, che hanno risposto di apprendere meglio durante lezioni frontali (*lecture*), da tutte le restanti 15 risposte è emersa, *in primis*, la *motivazione* come spinta ritenuta necessaria alla base di ogni tipo di apprendimento, poi la *necessità di svolgere attività pratiche (hands on)* che siano collegate a *problemi pratici e che implicino un confronto e una discussione con i propri pari e con il docente*. È interessante constatare che, al di là delle differenze soggettive, ciò che gli studenti hanno ritenuto li aiutasse maggiormente ad apprendere trovi riscontro nelle ricerche sull'apprendimento (cfr. capitolo 2 e 3 di questo lavoro).

Dalle domande riguardanti l'interesse *verso la lingua e la cultura italiana* è emerso un interesse medio basso (tra 4 a 6 su una scala da 1 a 10) da parte di 5 studenti, un interesse medio alto (7-8 su 10) da parte di 4 studenti e un interesse molto alto (9-10 su 10) da parte di 8 studenti, principalmente verso la cultura italiana/romana e verso gli aspetti comunicativi della lingua. In generale, è apparso che ciò che gli studenti si aspettavano di imparare nel corso di italiano fosse la capacità di comunicare, con semplici parole o frasi, nella vita quotidiana durante la loro permanenza a Roma e in Italia. Un elemento interessante emerso è stato che su 17 studenti solo 1 ha dichiarato che, anche se non fosse stato obbligatorio avrebbe, comunque, scelto di seguire un corso di lingua.

Nel gruppo B si sono raccolte 10 risposte. Gli studenti, 2 di sesso maschile e 8 di sesso femminile, erano tutti statunitensi, tra il secondo e il terzo anno di College. Tra le lingue parlate o studiate, lo spagnolo (4 studenti a livello elementare e 2 studenti a livello intermedio), il francese (2 studenti a livello intermedio) e il latino (1 studente). Tra le università frequentate negli USA,

Trinity College, Bates, Bucknell e Bowdoin, tutte, secondo il *rank* del 2019, tra le migliori *liberal arts college* degli USA<sup>165</sup>. Nessuno studente, eccetto uno per un brevissimo periodo, aveva mai vissuto all'estero.

Tra le ragioni che avevano spinto gli studenti a studiare a Roma è risultato un interesse verso la lingua e la cultura italiana, verso la città di Roma, verso la storia, il mondo antico, la filosofia.

Tra le specializzazioni degli studenti, la maggior parte era in ambito umanistico: storia, psicologia, filosofia, legge. 1 studente studiava matematica e 1 economia.

A livello di ore dedicate allo studio rispetto alle ore dedicate al tempo libero, in generale risulta un'equa distribuzione del tempo e uno spiccato interesse per la lettura, come attività del tempo libero oltre al passare tempo all'esterno.

Come si è visto per il gruppo A, una delle domande del questionario mirava a capire il percepito degli studenti rispetto alle occasioni passate di apprendimento formale (scuola/università). In questo caso, nessuno studente ha parlato di lezione frontale. Oltre a sostenere che, perché l'apprendimento avvenga, è necessario *essere motivati*, è emerso un *bisogno condiviso di discussione tra pari e il ritenere estremamente importante la personalità, la passione e la capacità di coinvolgimento dell'insegnante*.

Dalle domande riguardanti l'interesse verso la lingua e la cultura italiana si è rilevato un interesse medio basso (tra 3 a 6 su una scala da 1 a 10) da parte di 4 studenti, un interesse medio alto (7-8 su 10) da parte di 2 studenti e un interesse molto alto (9-10 su 10) da parte di 4 studenti. L'interesse principale è risultato verso gli aspetti storico-culturali oltre alla speranza di apprendere la lingua in modo tale da poter comunicare e scambiare esperienze con i locali. Tutti gli studenti hanno dichiarato che, anche se avessero potuto scegliere di non seguire il corso (per tutti loro obbligatorio), una volta deciso di vivere per un semestre in Italia, lo avrebbero scelto comunque.

In sintesi, le differenze di partenza più significative tra il gruppo A e il gruppo B riguardano:

- la presenza, nel gruppo A, di 4 studenti al loro primo anno universitario e di studenti non esclusivamente statunitensi con la conseguente presenza di madre lingua differenti dall'inglese;
- la provenienza da università più prestigiose, nel gruppo B e tutti almeno al secondo anno di studi;
- un'affinità maggiore verso lo studio della lingua e della cultura rispetto al proprio campo di studi e di specializzazione, nel gruppo B;
- una più forte motivazione di base a studiare l'italiano, nel gruppo B, dove la totalità degli studenti dichiara che avrebbe scelto il corso anche se non fosse stato obbligatorio.

---

<sup>165</sup> Fonte: American College ranking 2019. <https://www.usnews.com/education/rankings> (28 ottobre 2019).

### **5.5: Appunti di classe durante la sperimentazione di RomanaMENTE. Gruppo A.**

I dati più rilevanti e utili per una prima analisi sulla tenuta di RomanaMENTE sono stati raccolti attraverso l'osservazione partecipata di chi scrive durante il semestre nel gruppo-classe A.

Diversamente dall'affiatamento ed entusiasmo della classe pilota dell'autunno 2018, il gruppo A della primavera del 2019 della JCU si è rivelato, da subito, piuttosto complicato e composto da elementi che avevano difficoltà a creare un'atmosfera piacevole e collaborativa tra loro. Nonostante i diversi sforzi volti a migliorare l'atmosfera generale, anche perché consapevoli di quanto essa sia importante per il processo di apprendimento, la docente ha trovato molto complicato disinnescare determinate dinamiche tra gli studenti e tra alcuni studenti e lei stessa.

Soprattutto in un'ottica enattiva, nella rilevazione sul funzionamento di uno strumento didattico e del suo valore pedagogico, non si può isolare, infatti, la variabile *ambiente di classe* e bisogna tenere conto del fatto che essa influenzerà tutte le successive rilevazioni. Per chiarezza espositiva si dividerà l'analisi delle note di osservazione partecipata in sotto-argomenti specifici.

#### **Presentazione e spiegazione dello strumento.**

La presentazione di RomanaMENTE e la spiegazione del suo funzionamento al gruppo-classe, grazie anche ai cambiamenti apportati durante il pre-test, sono procedute senza intoppi. A differenza del semestre precedente, non si sono riscontrate particolari difficoltà da parte degli studenti in fase di iscrizione alle diverse piattaforme e alle classi virtuali di LearningApps e Edpuzzle. Nonostante alcuni studenti si siano aggiunti al corso dopo la prima settimana di lezione, il materiale introduttivo e esplicativo preparato, condiviso su RomanaMENTE e Moodle, ha permesso loro di unirsi facilmente alle classi virtuali e di capire il funzionamento del "manuale" sperimentale adottato.

#### **Il gruppo classe.**

Un elemento fondamentale da cui partire riguarda le dinamiche di classe. Come si premetteva pocanzi, infatti, l'ambiente di apprendimento, in una prospettiva enattiva, è costituito da tutte le interazioni tra i diversi attori: quelle tra studenti, tra studenti e insegnante, tra singolo studente e insegnante. Tali interazioni, sono, inoltre, ancorate fortemente al luogo dell'*agire*. Da esse allora si partirà.

Il corso si è tenuto in un'aula lunga e stretta, non ideale per la disposizione a semi-cerchio delle sedie con tavolino integrato, ritenuta necessaria dal docente. La scelta di come disporre le sedie in un'aula dipende, anche, dal tipo di relazione che si vuole incoraggiare tra i componenti del gruppo. La disposizione degli studenti in file orizzontali, una dietro l'altra, non permette a tutti di potersi guardare negli occhi, di parlare faccia a faccia, di avere una visuale chiara del docente ma anche del gruppo-classe. Normalmente, tale disposizione, quando scelta e non obbligata, indica una preferenza per la lezione frontale in cui il principale scambio che interessa è quello, verticale,

tra il professore, normalmente in cattedra<sup>166</sup>, e gli studenti, chiamati a prendere appunti e ad “assorbire” ciò che viene “infuso”. La disposizione a cerchio o a semi cerchio permette, invece, di creare un ambiente in cui tutti possano vedere e comunicare con tutti e in cui non sia possibile “nascondersi”. Tale disposizione, è, normalmente, scelta da coloro che ritengono fondamentale che si crei uno scambio tra studenti e insegnante in tutte le direzioni possibili.

Gli studenti, inizialmente 17, sono stati invitati, comunque, a disporsi in un semicerchio che aveva più le caratteristiche di due file in verticale una davanti all'altra con soli tre studenti a chiusura nella parte stretta in fondo all'aula. Si è scelto di descrivere ciò nei dettagli perché si crede che anche la disposizione e l'aula possano influire e abbiano concretamente influito, sulle dinamiche all'interno del gruppo-classe.

Come si è visto nel paragrafo precedente, la classe era composta da 4 studenti ispanofoni, 1 studentessa armena e i restanti 12 studenti statunitensi.

La diversità linguistica e culturale, che dovrebbe essere, normalmente, motivo di arricchimento reciproco, ha, nello specifico, invece, creato delle difficoltà di interazione che si sono riversate sull'intero gruppo-classe e, conseguentemente, sull'atmosfera generale.

Nonostante in classe si parli italiano, a livello principiante si premette sempre che, se necessario, sarà possibile fare delle domande, in inglese, al docente, normalmente ad inizio o a fine lezione, a seconda dalla situazione e delle esigenze specifiche. L'inglese, inoltre, viene usato come lingua veicolare per approfondire o discutere di argomenti culturali più complessi. Nonostante anche le interazioni tra gli studenti dovrebbero essere in italiano per permettere un'immersione linguistica totale, durante le ore di lezione, nella lingua da apprendere, può capitare che gli studenti parlino tra loro in inglese. Constatando il gruppo classe di studenti di lingua madre spagnola, è successo che, rapidamente, essi abbiano creato un legame di amicizia che andava oltre il momento della lezione. In questo piccolo gruppo, uno studente era particolarmente vivace e chiacchierone ed è capitato, più volte, che, trovandosi fisicamente lontano dai suoi amici ispanofoni, facesse loro domande o commentasse qualcosa ad alta voce in spagnolo, nonostante i moniti continui della docente. Inoltre, il gruppo dei 4 ispanofoni, condivideva la caratteristica di essere molto motivato ad apprendere l'italiano<sup>167</sup>, oltre al fatto, ovvio, di essere già almeno bilingue e di parlare, come lingua madre, una lingua con delle similarità maggiori all'italiano, rispetto all'inglese. Capitava anche che gli studenti ispanofoni riuscissero a formulare, fin dall'inizio, domande alla docente in italiano, magari con influenze spagnole e che la docente rispondesse, lentamente, in italiano, come reputa normalmente, giusto fare<sup>168</sup>. Ciò di cui, però, in una prima fase non ci si era accorti, era che un gruppo di studentesse statunitensi si sentiva infastidita dal comportamento del gruppo ispanofono a tal punto da ritenerlo responsabile di aver creato un ostacolo al proprio apprendimento.

---

<sup>166</sup> In molte aule italiane la cattedra si trova ancora sopraelevata. Proprio da qui l'espressione idiomatica “mettersi in cattedra”.

<sup>167</sup> 2 studenti di questo gruppo erano *degree seeking*, quindi avrebbero continuato a vivere in Italia per almeno altri 3 anni, e 1 studente aveva origini italiane ed erano molto motivato ad apprendere la lingua di uno dei suoi nonni.

<sup>168</sup> Ad eccezione delle situazioni sopra citate.

A distanza di circa un mese dall'inizio delle lezioni, infatti, la docente ha ricevuto un'e-mail da una delle studentesse statunitensi che aveva notato spesso parlottare, a bassa voce e in modo intellegibile, durante le lezioni, con altre compagne, soprattutto durante gli interventi dello studente ispanofono particolarmente vivace. L'e-mail, molto polemica e dai toni piuttosto aggressivi, lamentava il comportamento degli "spagnoli"<sup>169</sup> che definiva scorretto e disturbante e il fatto che la docente accettasse domande in spagnolo, rispondendo in spagnolo e impedendo, così, agli altri studenti, statunitensi, di poter capire le spiegazioni. Riteneva anche che il ritmo della classe, troppo sostenuto, e il corso troppo difficile dipendessero dal fatto che la docente stesse tarando il suo insegnamento sui 4 studenti spagnoli, che, ovviamente, a differenza sua e delle sue amiche (chiamate in modo generico in causa) andavano benissimo nei difficilissimi quiz, cosa a loro preclusa, in quanto non di madrelingua spagnola.

Nonostante i toni dell'e-mail non fossero piacevoli, si è reputato importante valutare le critiche in modo costruttivo, oltre che rispondere confutando ciò che era, chiaramente, non vero.

Si è sottolineato, come era già stato fatto ad inizio corso in classe, che, se si hanno delle difficoltà nel capire qualcosa è necessario alzare la mano e segnalare immediatamente la situazione all'insegnante, piuttosto che lamentarsi *ex post* o confabulare con altri studenti. Si è aggiunto, poi, che la docente in questione non parla spagnolo, per cui era chiaro che non fosse possibile che rispondesse alle domande degli ispanofoni e spiegasse la lezione in spagnolo. Dopo aver concluso che, se pur lo spagnolo è più simile dell'inglese all'italiano ciò non significa che le due lingue siano uguali e che gli ispanofoni non debbano sforzarsi in una classe di lingua italiana, si è cercato di offrire delle soluzioni concrete davanti a tale situazione di disagio.

È stato importante e, anche se complicato, stimolante, cercare di affrontare i vari nodi emersi da un gruppo classe poco coeso e, in parte, poco collaborativo e disposto al dialogo. Oltre al lato umano ed empatico, si è cercato di vedere se lo strumento che si stava testando, RomanaMENTE, potesse rivelarsi di aiuto vista la palese disparità di mezzi, di motivazione e di entusiasmo verso la lingua e la cultura italiana da parte dei diversi elementi della classe.

La studentessa dell'e-mail, tra le varie cose, lamentava il fatto che in classe si passasse troppo rapidamente da un argomento all'altro e che, quindi, a suo dire, solo gli ispanofoni erano in grado di seguire un corso così difficile. Il punto di vista di chi scrive è diverso. Ciò che in quello specifico gruppo-classe stava avvenendo era la percezione, da parte di alcuni, sicuramente con maggiori difficoltà verso l'apprendimento linguistico, di non essere capaci ad imparare una lingua addossando la colpa del loro insuccesso personale, principalmente, ad altri studenti e alla docente. Consci, invece, del fatto che sia più che normale trovarsi davanti a ritmi molto diversi e che l'emersione di ogni apprendimento è soggettiva, si è approfittato del momento di crisi dichiarata per dedicare del tempo maggiore agli studenti in difficoltà, cercando, come prima cosa, di influire positivamente sul loro apprendimento

---

<sup>169</sup> Gli studenti in questione non erano spagnoli, come definiti dalla studentessa statunitense, ma provenivano da diverse parti del Centro e del Sud America.

e sperando in un cambiamento nel loro atteggiamento<sup>170</sup>. Si è poi spiegato alla studentessa che RomanaMENTE, come strumento, poteva essere di aiuto. Il modo in cui le attività erano state costruite, infatti, permetteva di poter rivedere i video tutte le volte ritenute necessarie, di svolgere più volte gli esercizi, di collaborare e chiedere aiuto ad altri studenti, oltre che alla docente e, in più, permetteva al docente-progettista, di aggiungere esercizi, spiegazioni, attività tarate sul bisogno specifico degli studenti, fossero essi in difficoltà o particolarmente talentuosi.

Si è deciso allora, a seguito dell'e-mail, di chiedere a tutti di comunicare, attraverso il forum di discussione di Moodle, o personalmente via e-mail alla docente, se ci fosse qualcosa che reputavano potesse essere fatto per facilitare il loro percorso di apprendimento.

Da alcuni studenti è stata richiesta una maggiore presenza di schemi con liste di parole e frasi, con riferimento particolare al lessico di base della lingua italiana. Altri auspicavano un maggiore utilizzo dell'inglese in classe nei momenti di difficoltà, altri dichiaravano che RomanaMENTE fosse perfetto e che, grazie proprio alla presentazione dei video basati su Roma e alla storia raccontata, sentivano di apprendere moltissimo e più rapidamente rispetto ad amici di altri IT101, sia la lingua italiana che elementi artistico-culturali sull'Italia e su Roma.

Tali commenti, scaturiti dalla difficoltà espressa da una studentessa a nome di un piccolo gruppo, sono stati estremamente utili per la sperimentazione. Da una parte, infatti, hanno messo in luce una difficoltà sempre presente in tutti i gruppi-classe, quella cioè dei diversi ritmi di apprendimento e di come essi possano essere negativamente percepiti da alcuni rischiando di compromettere il successo di un corso. Dall'altra, nello specifico, RomanaMENTE, in quanto strumento nuovo, che necessita di un suo tempo per entrare nel suo funzionamento e che presenta la lingua italiana in modo immersivo cercando di far passare la parte culturale e la scoperta della città attraverso la lingua, può creare una sensazione di spaesamento. I suoi contenuti possono essere considerati "difficili" e abbondanti e si corre il rischio, divenuto realtà per alcuni durante la fase sperimentale, che uno studente, paragonando il proprio percorso e ambiente di apprendimento con quello di amici che frequentano altre classi dello stesso livello che utilizzano un manuale "classico", consideri il proprio più difficile e troppo complesso. Torneremo su questo punto più tardi.

Nonostante il gruppo classe, a livello umano, sia rimasto piuttosto frammentato durante l'intero semestre, l'e-mail della studentessa e tutto ciò che da essa è scaturito è riuscita a riequilibrare, in qualche modo, le forze in campo e a migliorare l'atmosfera.

Grazie ai suggerimenti e ai commenti degli studenti, si sono aggiunte, in corso d'opera, delle attività mirate ad affrontare i problemi riscontrati che si riportano di seguito.

Per venire incontro all'esigenza mostrata da alcuni di avere a disposizione una lista di vocaboli da imparare, si è deciso di preparare, di lezione in lezione, con Google Document, uno schema riassuntivo di tutte le parole e espressioni

---

<sup>170</sup> Per un interessante articolo sulle attitudini e gli atteggiamenti nell'apprendimento linguistico, si veda Mariani (2010).

importanti usate in classe. Il documento si è rivelato di estrema utilità non solo perché è venuto incontro a chi sentiva il bisogno di maggiore organizzazione e desiderava una chiara lista del lessico che si andava imparando, ma perché si è costruito, di volta in volta, in modo collaborativo e condiviso da tutti. Si è evitato, così, di fornire agli studenti una sorta di “lista della spesa”, spesso presenta nei manuali di lingua, soprattutto statunitensi, creata dal docente-progettista e memorizzata meccanicamente dai discenti. Si è ottenuto, invece, un risultato simile, a livello di percezione degli studenti, grazie ad un lavoro di costruzione e di contestualizzazione tale da rendere il compito cognitivo completamente diverso e decisamente più utile per una vera acquisizione.

Per venire incontro al problema di un gruppo-classe poco coeso, considerando che moltissime delle attività in classe di RomanaMENTE si svolgono o in gruppo o in piccoli gruppi, si è cercato di mischiare il più possibile gli studenti tra loro e di farli lavorare insieme, a rotazione, basandosi anche sui diversi livelli linguistici.

Per cercare di aumentare la motivazione ad apprendere di tutti, si sono pensate delle nuove attività, basate sul racconto, che aiutassero a far entrare maggiormente nella storia di Rita, credendo che un maggior coinvolgimento da quel punto di vista, potesse portare ad un maggior interesse e suscitare maggiore curiosità e, quindi, potenzialmente, facilitare l'apprendimento. Per esempio, a seguito della lettura corale del dialogo tra un ragazzo, amico di Rita, e una ragazza, che si svolge nella pizzeria “Dar Poeta” di Trastevere<sup>171</sup>, si è chiesto agli studenti di lavorare in piccoli gruppi in classe e, con l'aiuto di alcune foto di Roma, immaginare il seguito della storia. Le varie storie sono state poi inserite su RomanaMENTE e sono diventate patrimonio comune del gruppo classe. Un'attività del genere, la cui condivisione è resa molto facile proprio grazie allo strumento didattico, è estremamente utile perché stimola gli studenti ad usare la loro immaginazione, oltre che la lingua italiana, innescando un meccanismo positivamente competitivo. La consapevolezza, infatti, che il proprio racconto, creato collettivamente in modo fantasioso ma seguendo, al tempo stesso, la storia di Rita e dei suoi amici, diventerà patrimonio comune e parte del “manuale”, accessibile all'intero gruppo classe, stimola gli studenti a impegnarsi particolarmente in un contesto non valutativo ma meramente condivisivo.

La facilità nella creazione di attività con Learningapps ha permesso, inoltre, di preparare e condividere ulteriori esercizi, a seconda delle diverse difficoltà incontrate dai singoli discenti.

Si è notato, invece, che alcune delle attività create con Edpuzzle, da utilizzare in classe, fossero troppo lunghe e, per certi versi, complicate, e che abbassassero il livello di attenzione degli studenti. Per quanto si continui a ritenere Edpuzzle uno strumento estremamente valido, si pensa che alcuni degli esercizi creati con esso vadano rivisti, nel senso di una semplificazione.

#### **L'assegnazione e la correzione/valutazione dei compiti.**

Come si accennava nel paragrafo precedente, uno dei miglioramenti apportati a RomanaMENTE grazie al pre-test, è stato quello di rendere più

---

<sup>171</sup>Dialogo in una pizzeria: “Dar Poeta”:  
<https://drive.google.com/file/d/1yZFadcPyCXp0zOTvO-EIPjBXR4WwAA8/view?usp=sharing>.

chiara la consegna dei compiti permettendo così, con più facilità, ai discenti di tracciare i loro progressi. Una delle criticità di RomanaMENTE, infatti, risiede nel fatto di aver utilizzato, in fase di progettazione, diversi programmi. La versatilità, la gratuità e le caratteristiche particolari di ogni piattaforma scelta, in realtà, sono anche il suo punto di forza e ciò che ne ha permesso la realizzazione. Grazie a Moodle, però, è stato possibile organizzare il lavoro in modo più chiaro per tutti.

Tra le varie caratteristiche, Moodle permette ai professori di aggiungere contenuti e di creare degli *assignment* (compiti) che, una volta consegnati in formato elettronico, possono essere corretti e valutati direttamente sulla piattaforma. Il vantaggio di assegnare i compiti per casa, divisi settimana per settimana su Moodle, è che, sia il discente che il docente possono facilmente trovare, in un unico luogo virtuale, tutte le attività svolte da ogni studente. Ciò ha reso molto più semplice anche dare un voto ai compiti per casa in modo chiaro e condiviso cosa estremamente importante nel contesto specifico delle università americane, considerando anche che, nei syllabus una percentuale del voto finale è dedicata proprio ad essi.

Dal punto di vista dell'apprendimento, inoltre, l'assegnazione dei compiti attraverso Moodle ha fatto in modo da ovviare alla criticità, rilevata sia da alcuni studenti sia da chi scrive, di non avere sotto controllo, in modo chiaro, quali attività si fossero svolte e fossero state consegnate e valutate dal docente e quali no. Se l'eserciziario cartaceo di un manuale tradizionale, infatti, permette di sfogliare facilmente le pagine per controllare quali esercizi si siano svolti e quali no, il mondo digitale, con i suoi ipertesti, crea una diversa idea di consequenzialità. A livello cognitivo questo ha sia degli aspetti positivi e degli aspetti negativi. Essi dipendono anche dal singolo studente e dal proprio stile cognitivo. Il riportare ad una linearità e temporalità chiara, seppure su una piattaforma digitale, grazie a Moodle, i vari compiti per casa riesce a rispondere alle esigenze di chi sente il bisogno di poter andare "avanti e indietro" a ricontrollare il proprio lavoro, proprio come in un eserciziario di un libro. Resta, però, il vantaggio di poter rifare, tutte le volte che si desidera, il tipo di compito anche se già svolto, grazie, proprio, al digitale. Questi aspetti sono stati commentati positivamente anche dagli studenti.

Oltre all'assegnazione dei compiti, risulta di grande importanza il momento della "correzione dei compiti" e il modo in cui viene gestito. Tale argomento, infatti, tra coloro che insegnano lingue, accende spesso focose discussioni. C'è tra gli insegnanti, chi reputa che tutto il tempo, tendenzialmente cospicuo, dedicato in classe alla correzione dei compiti sia un momento fondamentale per l'apprendimento; c'è chi, invece, lo percepisce, come eccessivo e auspicherebbe l'esistenza di un'alternativa per poter controllare lo svolgimento dei compiti da parte dei discenti senza "rubare" così tanto tempo alla "lezione vera e propria"; e c'è, infine, chi, se potesse, affiderebbe tutto alla correzione da parte di un computer incaricato anche di dare un voto pensando che ciò avrebbe solo risvolti positivi per l'andamento delle lezioni, perché permetterebbe di recuperare molto tempo sia in classe che, per l'insegnante, al di fuori delle ore di lezione.

Per poter esprimere un parere e vedere da vicino come si è svolta la correzione/valutazione dei compiti per casa con RomanaMENTE durante la sua sperimentazione, è necessario prima di tutto definire in modo chiaro che



cosa si intenda per “compiti per casa”, di quale natura siano e poi che cosa significhi e implichi la correzione di essi. Non tutti i compiti proposti dai manuali e dai docenti sono dello stesso tipo, per cui parlare di compiti, fuori contesto, non ha molto senso.

In questa sede si definiscono “compiti per casa”, tutte quelle attività da svolgere in un tempo diverso dal tempo in classe con il docente assegnati agli studenti dal docente stesso. Essi dovrebbero essere perfettamente inseriti ed integrati nell’ambiente di apprendimento generale e dovrebbero fedelmente rispecchiare la metodologia seguita dal docente. Se, per esempio, egli è costretto, come a volte capita, ad utilizzare un manuale di cui non condivide la metodologia didattica e usa in classe, con gli studenti un approccio di un certo tipo, assegnando, però, poi, dei compiti scelti tra quelli dell’eserciziario del manuale, ovviamente tali compiti non risulteranno mai ottimali per l’apprendimento degli studenti. Anche se i discenti, normalmente, non sono degli esperti di didattica, è probabile che proveranno la sgradevole sensazione di fare delle cose, a livello cognitivo, che rimangono in direzioni contrarie e che, alla fine, difficilmente permettono di raggiungere degli obiettivi. In un contesto del genere, il tempo dedicato alla correzione di compiti, percepiti dallo stesso docente come inutili e meccanici rischia, sicuramente, di essere una perdita di tempo. Ma il problema, in questo caso, non risiede nel momento “correzione” ma nel tipo di esercizi, non in sintonia con il progetto complessivo.

Tornando alla definizione fornita di “compiti per casa” come attività da svolgere al di fuori del tempo in classe con il docente che rispecchino la metodologia di insegnamento e che siano inseriti in modo coerente nell’ambiente di apprendimento, essi possono e devono essere di natura molto diversa tra loro, a seconda, dei sotto-obiettivi che si vogliono raggiungere o di ciò che si vuole che gli studenti praticino.

Nella progettazione di RomanaMENTE, lo strumento da utilizzare per la creazione per i compiti per casa, è stato scelto, di volta in volta, a seconda degli obiettivi. Conseguentemente, per poter parlare di “correzione dei compiti per casa” e riportare le osservazioni fatte durante la sperimentazione, è necessario distinguere tra i diversi compiti assegnati e tra i vari strumenti utilizzati.

### **1. Compiti su Learningapps.**

Come già ampiamente descritto nel capitolo precedente, sono state create diverse tipologie di esercizi con Learningapps.

A seconda del tipo di esercizio e delle difficoltà incontrate dagli studenti nel portarlo a termine<sup>172</sup>, si è deciso, di volta in volta, che tipo di correzione fare. Si riportano, a scopo esemplificativo, delle note raccolte dopo la correzione dell’esercizio in cui gli studenti dovevano inserire, in alcune frasi, i participi passati dei verbi dati<sup>173</sup>. L’esercizio è stato proiettato sullo schermo

---

<sup>172</sup> Grazie al fatto di poter monitorare, con *Learningapps*, il tempo impiegato dal singolo studente per completare in modo corretto un esercizio, il docente può avere un primo *feedback* sul fatto che gli studenti abbiano o meno incontrato difficoltà nello svolgimento di esso. Inoltre, prima di decidere definitivamente se riproporre una correzione corale di un compito per casa, il docente ha chiesto sempre il parere del gruppo-classe rispetto ad eventuali difficoltà incontrate nella sua esecuzione.

<sup>173</sup> Esercizio sul participio passato: <https://learningapps.org/display?v=pbh9ow3jn18>.

e uno studente, volontario, è stato chiamato alla cattedra con la funzione di “scrivano” e di “direttore d’orchestra”. Ciò significa che lo studente aveva il compito di coinvolgere gli altri compagni di classe nel modo che più preferiva (a giro, tirando la palla, chiamandoli per nome) nello svolgimento corale dell’esercizio, già precedentemente fatto a casa, e di scrivere le risposte date. A differenza di quando si corregge un tipo di esercizio di *fill in the blank* grammaticale facendo leggere le frasi agli studenti dal proprio libro degli esercizi cartaceo con le risposte già scritte, questo tipo di correzione comporta uno sforzo maggiore e diverso dal punto di vista cognitivo per gli studenti. Essi, infatti, sono chiamati a ricordare ciò che hanno già fatto senza poterlo leggere e, se ci riusciranno, significherà che l’elemento oggetto del compito, in questo caso il participio passato, avrà più possibilità di trovarsi sulla via dell’acquisizione. Ovviamente, come quando si usa un manuale tradizionale, è capitato anche con RomanaMENTE, che alcuni studenti non avessero fatto i compiti per casa<sup>174</sup>. Nel caso dell’esercizio in questione, si è notato che i due studenti, che dal registro di classe di Learningapps non risultava avessero svolto a casa quel compito specifico, non sono riusciti a completare correttamente la frase con la stessa velocità e sicurezza del resto degli studenti che lo avevano, invece, già fatto a casa.

Questo tipo di correzione corale e mirata, gestita di volta in volta da studenti diversi, non sottrae molto tempo alla lezione e si reputa estremamente utile perché permette agli studenti stessi di auto valutarci in un contesto più ampio di quello trascorso, da soli, davanti al computer. È stato notato, infatti, un cambiamento notevole in alcuni alunni durante il corso del semestre proprio grazie al fatto di aver sperimentato, in prima persona, che cosa significasse fare i compiti per casa in modo utile e costruttivo. Molti si sono resi conto, in effetti, che, per poter intraprendere la strada dell’acquisizione di elementi di lingua, è necessario essere in grado di rifare rapidamente un esercizio già fatto a casa senza avere le soluzioni sotto gli occhi o una grammatica o un traduttore da poter consultare. Nonostante, più volte, si sottolinei nelle classi l’importanza del modo in cui i compiti per casa vengono svolti così da essere utili, questo tipo di correzione mette i discenti di fronte alle loro reali capacità e vale più di mille discorsi.

I compiti creati attraverso Learningapps hanno il vantaggio, rispetto ad esercizi simili proposti da un esercizionario cartaceo, di fornire un *feedback* in tempo reale agli studenti durante lo svolgimento degli esercizi stessi e di lasciare traccia del loro svolgimento nel registro di classe dell’applicazione. Per cui, a seconda del compito e della particolare situazione del gruppo classe, il docente ha la possibilità di valutare se dedicare o meno del tempo ad una correzione corale in classe.

## **2. Compiti su Edpuzzle**

I compiti che gli studenti sono chiamati a svolgere su Edpuzzle vengono visualizzati dal docente sul registro dell’applicazione. A seconda del tipo di *quiz* creato in fase di programmazione, il docente dovrà semplicemente controllare il numero di risposte corrette o sbagliate che già appariranno tali nella schermata dell’esercizio svolto dal singolo studente (nel caso di *quiz* a

---

<sup>174</sup> Ciò è capitato in misura minore con RomanaMENTE. E si reputa per il fatto che gli strumenti utilizzati permettono una tracciabilità dalla quale è più difficile fuggire.

risposta multipla) o correggere e inserire un *feedback* e un voto (nel caso di domande a risposta aperta).

Nella classe A, ogni volta che sono stati corretti compiti fatti su Edpuzzle, il docente ha fornito un *feedback* personale (che agli studenti sarebbe apparso direttamente sul programma) e ha, inoltre, preso nota degli errori più comuni dedicando del tempo in classe alla riflessione di gruppo o in piccoli gruppi sulle problematiche specifiche riscontrate.

Nel caso di un esercizio specifico, il dettato del *Signor Stefano va al mercato*<sup>175</sup> si è ritenuto l'esercizio troppo difficile e si è pensato di modificarlo in futuro.

### 3. Compiti su Thinglink.

Quando gli studenti erano chiamati a svolgere dei compiti per casa utilizzando Thinglink la consegna avveniva attraverso un *assignment* di Moodle. Come si diceva precedentemente, se il docente crea un *assignment* sulla piattaforma, può decidere quali caratteristiche esso debba avere. Nel caso dei compiti con Thinglink, i link delle foto venivano caricati dagli studenti sulla pagina dedicata al compito specifico e sulla stessa pagina in cui il docente avrebbe inserito le eventuali correzioni da apportare e la valutazione. Inoltre, i link delle varie foto sono sempre stati caricati come lavoro degli studenti anche su RomanaMENTE così da diventare parte del “manuale”. Alcune immagini, considerate particolarmente significative, sono state scelte e proiettate in classe durante la lezione. Per esempio, una foto di una studentessa, che raffigurava dei bellissimi graffiti sulle saracinesche del mercato, in orario di chiusura, di Piazza San Cosimato, è stata mostrata al gruppo-classe e usata come punto di partenza per parlare in italiano e in inglese dei graffiti e della *Street art* a Roma e nei diversi paesi degli studenti. Si è notato che quando si è fatta la seconda uscita con la classe in giro per Trastevere, quasi tutti gli studenti si sono fermati ad osservare le numerose scritte e i graffiti sui palazzi o sulle saracinesche dei negozi. Una ragazza ha chiesto alla docente che cosa significasse una scritta, su un muro vicino all'università, che recitava: “Ti amo e ti amerò per sempre” e la docente ha utilizzato questa domanda come spunto per cercare di capirne il significato della scritta insieme ricollegandosi alla lettura su *Roma: intro*<sup>176</sup> in cui gli studenti avevano già incontrato l'espressione “per sempre” riferita alla città di Roma. Da quel momento gli studenti, anche sotto forma di gioco, hanno cominciato ad utilizzare “per sempre” in diversi contesti in classe, chiedendo di volta in volta alla docente se fosse corretta la frase da loro creata.

Si reputa questo esempio significativo perché sintomatico di quanto lo stimolare l'osservazione degli studenti *fuori dall'aula unito all'utilizzo di materiale da loro creato e condiviso con la classe* possa aiutare a creare dei collegamenti tra i diversi momenti dell'apprendimento, a renderlo significativo e a facilitare il passaggio dall'apprendimento all'acquisizione.

### 4. Esercizi di scrittura su un documento.

I compiti di scrittura, da consegnare direttamente su Moodle, sono stati corretti e valutati dalla docente attraverso la piattaforma stessa che permette

---

<sup>175</sup> “Il signor Stefano va al mercato”:  
<https://edpuzzle.com/media/5bab7534bfd90940c4f2c0cf>.

<sup>176</sup> “Roma, intro”:  
[https://drive.google.com/file/d/1MRCq7O5UoSz2r0y\\_u8gfJyAFkH-lykZ0/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1MRCq7O5UoSz2r0y_u8gfJyAFkH-lykZ0/view?usp=sharing).

di inviare il file corretto e valutato o con delle sottolineature nelle parti da dover correggere.

Se alcuni tipi di esercizi mostravano delle tipologie di errori comuni, essi sono stati discussi e affrontati il giorno seguente in classe.

L'ottava settimana di lezione è stato assegnato il compito di scrittura "descrivi un personaggio famoso o una persona della tua classe senza dichiararne il nome". Le diverse descrizioni sono state corrette dalla docente e inviate, tramite Moodle, ad ogni singolo studente. Poi, esse sono state stampate e distribuite in classe in ordine casuale. Ogni studente ha letto ad alta voce la descrizione senza nome e i compagni hanno dovuto cercare di indovinare di quale persona famosa o compagno di classe si trattasse. L'attività, così strutturata, è riuscita particolarmente bene. Ha, infatti, suscitato l'interesse di tutti, è stata divertente e ha mantenuto altissima l'attenzione permettendo, così, di praticare gli aggettivi utili per descrivere una persona fisicamente e caratterialmente e i verbi e le espressioni per parlare di una giornata tipica e della biografia di qualcuno.

Essendosi notata una particolare difficoltà, da parte di alcuni studenti, nella lettura ad alta voce legata, principalmente, alla pronuncia, si è pensato di aggiungere in futuro a questo compito una consegna ulteriore. Dopo aver ricevuto le correzioni della descrizione del personaggio scelto, si chiederà agli studenti, come compito per casa, di leggere il proprio testo registrando la propria voce e di spedire poi il file audio. L'attività potrebbe risultare ancora più stimolante ed efficace se si decidesse di usare Thinglink taggando la foto del personaggio scelto con un file audio con la descrizione da inserire, poi, su RomanaMENTE.

### **5. File audio.**

Come noto, molti studenti incontrano difficoltà nella pronuncia di una nuova lingua. Quando si apprende una seconda lingua non più da bambini è estremamente raro acquisire una pronuncia da nativi. Seppur con un proprio accento straniero, è fondamentale però, pronunciare le parole correttamente e intonare le frasi in modo tale da poter essere capiti. Spesso, a causa di classi numerose o della timidezza o ansia di prestazione degli studenti, essi non praticano abbastanza la pronuncia. In RomanaMENTE, quindi, grazie alle possibilità offerte dalla tecnologia digitale, si sono inseriti diversi compiti per casa riguardanti la pronuncia. Alcuni di essi consistevano nell'inserire dei file vocali tra i *tag* di Thinglink. Altri chiedevano di recitare un dialogo o di leggere un testo ad alta voce.

Per esempio, la seconda settimana di lezione, dopo aver visto il video *Sono Trilussa* è stato chiesto agli studenti, come compito per casa, di registrare lo stesso dialogo con la propria voce. Essi potevano scegliere se farlo da soli, interpretando entrambi i personaggi di Rita e Trilussa, o a coppie. Solo due studenti lo hanno fatto a coppie. Il file audio è stato caricato su Moodle e la correzione del docente è consistita nell'ascolto dei file, prendendo appunti su ciò che era necessario correggere nella pronuncia, e in una nuova registrazione con la pronuncia corretta delle parole o delle frasi che erano risultate problematiche. Il nuovo file è stato spedito, sempre attraverso Moodle, ad ogni singolo studente. Si è, inoltre, presa nota degli errori di pronuncia ricorrenti e, in aula, si sono ripetute insieme le parole più complicate. Nello specifico, la docente ha scritto tutte le parole più problematiche, le ha poi proiettate in

classe, precedute da un numero. Ha chiesto, quindi, agli studenti di alzarsi e di disporsi in un cerchio, di cui anche lei faceva parte, e ha spiegato che avrebbero giocato al gioco “patata bollente della pronuncia”. Il gioco “patata bollente” consiste nel tirare la palla con una specifica consegna. In questo caso ogni studente doveva chiedere: “come si pronuncia la parola numero...?”. Lo studente che riceveva la palla doveva leggere la parola ad alta voce. Se la pronuncia fosse stata valutata corretta dalla docente, egli/ella avrebbe potuto tirare la palla ad un altro studente, altrimenti avrebbe perso “una vita” e la docente avrebbe letto la parola ad alta voce per tutti.

Sicuramente tale tipo di correzione richiede del tempo da parte del docente. Si è trovato, però, la tipologia di esercizio, estremamente utile e particolarmente apprezzato anche dagli studenti che lo hanno considerato fondamentale per migliorare la propria pronuncia. Essa viene, infatti, spesso considerata un grande ostacolo anche solo per provare a parlare con i nativi perché si ha paura di suonare “ridicoli” o di non essere capiti.

Se questo tipo di compito comporta sicuramente del lavoro a casa per il docente, permette di risparmiare, però, del tempo in aula- che sarebbe comunque non possibile dedicare a tutti gli studenti in egual misura- per ulteriori esercizi di pronuncia, necessari, invece, a tutti i livelli e fondamentali a livello principianti e di crearne di mirati alle problematiche riscontrate.

#### **Le attività fuori dall’aula:**

Durante il semestre si sono organizzate due uscite di gruppo in giro per la città durante le ore di lezione. Ne erano state programmate quattro ma a causa del tempo atmosferico una volta e dell’esigenza di ripassare per un esame, un’altra volta, sono state ridotte a due. Si ritiene questa una criticità relativa all’utilizzo concreto di RomanaMENTE nella classe A. Se, da un lato, lo strumento nasce per avvicinare il luogo virtuale a quello reale, e vedremo tra breve il successo di molte attività svolte in giro per la città dagli studenti, il tempo concreto di un semestre e tutte le esigenze reali di un gruppo-classe possono portare ad una riduzione delle lezioni *on-site*. Essendo esse parte integrante di RomanaMENTE ed estremamente importanti per il suo funzionamento, si ritiene di dover riorganizzare il tempo in modo migliore per non rischiare di doverle ridurre. Sarà compito di lavori futuri quello di ristrutturare le diverse attività in modo tale da riuscire ad integrare maggiormente la parte in aula con quella fuori dall’aula con l’intero gruppo-classe valutando meglio il tempo totale a disposizione.

Le due uscite che sono state fatte hanno dimostrato, infatti, la loro estrema utilità.

Nella prima si è andati a Piazza Santa Maria in Trastevere, poco dopo aver svolto le attività su RomanaMENTE relative alla piazza stessa. L’uscita è stata fatta alla 6 settimana, poco prima del *midterm exam*. Era stato chiesto agli studenti di vedere, come attività preparatoria, il video, in inglese, sul percorso “Trastevere” che si trova su RomanaMENTE in cui si parla della zona e anche della basilica di Santa Maria in Trastevere e di leggere un testo, sempre in inglese, sulla storia e su degli aspetti culturali di Trastevere. Il video, trovato su internet in inglese, era stato didattizzato con Edpuzzle e vi erano state inserite delle domande, semplici, in italiano<sup>177</sup>. Era stato, inoltre, chiesto agli

---

<sup>177</sup> Video su Trastevere: <https://edpuzzle.com/media/5b1f8efa9202c140a396f92a>.

studenti di fare una loro personale ricerca su Trastevere e sulla basilica di Santa Maria in Trastevere e di preparare tre domande, a forma di quiz, per tutta la classe. Una, tra le domande, doveva essere in italiano e le altre due, in inglese.

Il giorno dell'uscita ci si è incontrati in aula e si è poi andati tutti insieme fino a Piazza Santa Maria in Trastevere, aiutati da una meravigliosa giornata fresca e luminosa. Le attività da svolgere erano di due tipi.

Nella prima, dopo essersi seduti sulle scale della piazza, si è giocato a “Chi sa...”. Ogni studente, a turno, doveva porre le domande che aveva preparato agli altri studenti. Colui/colei che sapeva la risposta poteva rispondere, ad alzata di mano. L'attività è stata molto divertente, coinvolgente ed utile sia dal punto di vista linguistico che culturale. Molti studenti avevano preparato le domande in italiano su piazza Santa Maria in Trastevere, dove ci si trovava, per cui *l'essere fisicamente nel luogo di cui si parlava* ha assunto una valenza forte e ha facilitato le risposte. Se, per esempio, la domanda in italiano era: “Che cosa c'è nella piazza?”, gli studenti hanno potuto rapidamente osservare cosa si trovasse intorno a loro e, per formulare la risposta, si sono concentrati sul ricordare il nome in italiano di ciò che stavano vedendo e toccando. Le domande, in inglese, su Trastevere hanno aiutato a stimolare una discussione sulle caratteristiche peculiari della zona di Roma in cui gli studenti della JCU studiano e, principalmente, vivono.

La seconda attività implicava l'entrata nella basilica muniti di un foglio<sup>178</sup> ricevuto all'inizio della passeggiata, dove vi era scritto di osservare tutto ciò che si poteva vedere, sentire, toccare, odorare, assaporare nella basilica e di scriverlo sulle colonne dedicate ai cinque sensi. Si è chiesto poi di dividere ulteriormente in ciò che piaceva e ciò che non piaceva. Per fare questa attività gli studenti potevano usare il dizionario sul cellulare o fare domande alla docente. Prima ancora di completare il compito, si è usata la basilica per insegnare il nome dei colori in italiano. Si è partiti dall'osservazione dei meravigliosi e colorati affreschi e si è chiesto di dire, ad alta voce, tutti i nomi dei colori che si vedevano, in italiano o in inglese.

Entrambe le attività svolte nella piazza sono riuscite particolarmente bene. Si è notata, infatti, una grande partecipazione da parte di tutti, una singolare unione tra gli studenti di un gruppo-classe altrimenti piuttosto diviso, un riconoscere, nella piazza, ciò che poco prima era stato visto sul percorso di RomanAMENTE e uno sforzarsi a ripetere, in italiano, quello che era stato già imparato *collegandolo a luoghi ed azioni*. Sono stati osservati, infatti, alcuni studenti che, tra di loro, divertiti, ripetevano ciò che avevano sentito nell'attività “Piazza Santa Maria in Trastevere”<sup>179</sup> come piccole frasi tipo “nella piazza c'è un palazzo”, “nella piazza ci sono due cestini”. Uno studente ha anche detto: “Oggi nella piazza non ci sono cani”, rielaborando ciò che aveva imparato, e applicandolo alla realtà in cui si trovava.

Nella seconda attività *on site*, svoltasi l'11 settimana del semestre, si è fatta una passeggiata dalla JCU fino al monumento di Garibaldi a Piazza Garibaldi, sul Gianicolo con delle tappe intermedie. In questo caso gli studenti

---

<sup>178</sup> “Per strada attraverso i 5 sensi”: <https://docs.google.com/document/d/1oC9xCzfdEeen-LiXK4wrLJpu5fdWDKHKTt-y2E6ddms/edit?usp=sharing>.

<sup>179</sup> “Piazza Santa Maria in Trastevere”: <https://www.thinglink.com/scene/107679934333212161>.

erano stati precedentemente divisi in piccoli gruppi e, ad ogni gruppo, era stato chiesto di preparare una presentazione, in parte in italiano e in parte in inglese, su dei luoghi specifici che si sarebbero, poi, attraversati a piedi. I gruppi, formati dalla docente, hanno liberamente scelto da una lista quale luogo presentare. La lista includeva: la chiesa di San Pietro in Montorio e il tempio del Bramante; l'ossario gianicolense; il milite ignoto (la cui vista è offerta dal Gianicolo); la fontana dell'acqua Paola (detta anche, a Roma, *Er fontanone*), la statua di Giuseppe Garibaldi, sulla cima del Gianicolo. Gli studenti avevano la libertà di scegliere come preparare la piccola presentazione della durata di 6 minuti circa a gruppo che doveva, però, avere alcune caratteristiche non negoziabili:

- doveva contenere una parte, semplice, in italiano e una in inglese;
- tutti i componenti del gruppo dovevano parlare sia in italiano che in inglese;
- la parte in italiano *non doveva* essere imparata a memoria o tradotta dall'inglese con un traduttore, ma pensata con frasi semplici e in linea con il livello di italiano raggiunto;
- la presentazione doveva contenere un paio di domande finali per gli altri studenti-ascoltatori che mirassero a testare la comprensione di quanto detto.

Il giorno dell'uscita il gruppo classe e la docente hanno cominciato il percorso, già mostrato su RomanaMENTE in aula, e, per ogni tappa, i diversi gruppi hanno presentato il loro lavoro. Anche in questo caso la giornata, perfetta dal punto di vista atmosferico, ha aiutato. Si è notata una maggiore coesione tra gli studenti in generale e tra i componenti dei diversi gruppi e il lavoro, per quanto non facile, è stato di ottimo livello. Tutti gli studenti sono stati coinvolti, tutti erano molto motivati e catturati dalla bellezza dei luoghi e dalle storie raccontate. Si è considerato particolarmente interessante il fatto che molti studenti non avessero mai visto o, comunque, notato i luoghi visitati insieme, nonostante alcuni di essi venissero da loro attraversati quotidianamente. L'aver ricercato informazioni su dei luoghi specifici e l'averle condivise sul luogo stesso, oggetto di ricerca, è stata valutata come attività non solo piacevole ma estremamente utile dal punto di vista dell'apprendimento. Sarebbe interessante, per studi futuri, poter rilevare le differenze a livello di acquisizione sia linguistica che culturale tra tale attività, svolta nel modo descritto, preparata grazie allo strumento RomanaMENTE e resa possibile grazie alla città di Roma, e un'attività simile da svolgere in classe utilizzando un manuale tradizionale.

Le altre due attività *on site* si sarebbero dovute svolgere a Piazza Campo de Fiori e Piazza Navona ma, come già detto, non sono state fatte, per motivi di tempo.

Tra le altre attività che hanno comportato l'uso dei luoghi della città, in prima persona, da parte degli studenti si racconteranno le più significative o quelle che hanno evidenziato le maggiori criticità.

Alla fine della seconda settimana di lezione, dopo la visione in classe del video *Sono Trilussa*, è stato chiesto agli studenti di recarsi a Piazza Trilussa, trovare la statua del poeta, scattare 3 foto (sia della statua che della piazza), caricarle su Thinglink e poi taggarle con delle parole a scelta. Tale compito è stato svolto in modo molto diverso a seconda degli studenti; alcuni di essi

avevano percepito l'attività come molto utile e divertente apprezzando il fatto di essere stati spinti a cercare il significato di parole, ispirate dal luogo, che trovano interessanti e utili ma, anche, a visitare ed osservare attentamente un posto molto vicino all'università; altri come faticosa, inutile e richiedente troppo tempo rispetto a quello che erano disposti a dedicare a un compito per una classe di italiano.

Queste osservazioni, che si trovano anche nelle risposte al questionario in uscita e che si vedranno più avanti, si sono dedotte sia dal modo in cui diversi studenti hanno svolto lo stesso compito, sia dai commenti stimolati dalla docente in classe. Il commento raccolto in aula, particolarmente degno di nota, è stato quello di una studentessa che sosteneva ci volesse troppo tempo per eseguire un compito che, fatto in un altro modo, avrebbe comportato un risparmio notevole di fatica. Ciò che la studentessa probabilmente intendeva era che, se le fosse stato chiesto semplicemente di scrivere 3 parole relative a un luogo su un foglio da spedire via e-mail all'insegnante, ciò avrebbe implicato uno sforzo minimo. Per quanto non si possa confutare questa verità, si pensa che commenti del genere, anche se da tenere in considerazione nel momento in cui ci si pone come osservatori di ciò che avviene concretamente in una classe e del percepito degli studenti, manchino della capacità di vedere che lo scopo dell'attività, strutturata nel modo descritto, è proprio quello di portare lo studente su un luogo già incontrato virtualmente e, per varie ragioni, significativo che lo spinga a creare lingua. Studi futuri e ulteriori dovrebbero rilevare se la tecnica usata porti realmente ai risultati sperati.

Una seconda attività che ha comportato un passaggio dalla mappa virtuale ad un percorso reale è stata quella chiamata: "Il nostro giro per Trastevere attraverso i cinque sensi". Dopo aver concluso il percorso 1 su Trastevere, circa la 10 settimana, è stato chiesto agli studenti di creare un percorso di Trastevere che toccasse i loro luoghi del cuore. Esso doveva essere raccontato attraverso immagini, taggate con diversi media, utilizzando Thinglink. I media dovevano includere parole e suoni, in italiano e, volendo, immagini. Si era, inoltre, chiesto agli studenti di cercare di usare tutti i loro sensi durante la passeggiata. Si era pensato al compito come un modo per fare il punto su tutti i luoghi preferiti del percorso appena completato. Le diverse storie, raccontate attraverso le immagini, si sono condivise attraverso il link di Thinglink. Grazie ad un commento entusiasta di uno studente, è venuto in mente, per il futuro, di chiedere di mappare il percorso creando una propria mappa personale di Google e di inserire degli indicatori in cui aggiungere i link alle foto interattive. Tali percorsi sarebbero poi inseriti su RomanaMENTE dal docente. Ciò renderebbe il compito sicuramente più lungo, ma anche più completo e chiaro per gli altri e darebbe, inoltre, l'opportunità di imparare ad utilizzare meglio Google Map, strumento che si potrebbe rilevare utile anche per il futuro degli studenti.

### ***5.6: Appunti di classe gruppo B.***

Come nel gruppo sperimentale, subito dopo le lezioni nella classe B, sono state scritte delle note per raccogliere dei dati utili per una comparazione dei due gruppi. Le osservazioni, di natura più generale, visto che nel gruppo di



controllo non si stava sperimentando un nuovo strumento, hanno una loro validità anche per riuscire a delinearne e chiarire il contesto delle risposte del gruppo B al questionario in uscita.

### **Presentazione e spiegazione del manuale.**

Per quanto riguarda la spiegazione dello strumento, essendosi usato un manuale classico come *Italian Espresso 1*, della Alma Edizioni, non vi è molto da dire. Gli studenti hanno acquistato sia il libro di classe che quello degli esercizi che si è cominciato ad usare dalla seconda lezione.

*Italian Espresso 1* è uno dei manuali, stampati da una casa editrice italiana, maggiormente usati nei programmi americani in Italia. Esso, infatti, è stato pensato proprio per studenti americani. Per questa ragione si è deciso di adottarlo nel gruppo B. Per esperienza chi scrive può affermare che il testo, normalmente, piace abbastanza agli studenti, soprattutto se abituati a manuali statunitensi, per il fatto di avere delle spiegazioni grammaticali in inglese e una lista di vocaboli tradotti.

### **Il gruppo classe.**

A differenza del gruppo A, nel gruppo B si è insegnato in un'aula dalle giuste dimensioni e dalla giusta forma rispetto al numero di studenti (12 in tutto). Gli studenti sono stati fatti mettere in semicerchio fin dalla prima lezione. Alcuni di loro provenivano dalla stessa università negli USA ed erano già amici prima di arrivare a Roma. A differenza della JCU, che è un'università americana molto grande per essere a Roma<sup>180</sup>, il Trinity College è un piccolo programma che ospita dai 20 ai 70 studenti a semestre in tutto. Nel semestre primaverile del 2019, l'intero gruppo era costituito da 56 studenti. Ciò comporta che gli studenti, durante il loro periodo di studio a Roma, ammesso che non si conoscessero già dagli Stati Uniti, avranno la possibilità di conoscersi molto bene. A differenza della JCU, tutti pranzano insieme durante la settimana, come parte integrante del programma, dormono nello stesso convento in cui studiano o in un albergo, poco distante, e partecipano ad una serie di gite e di attività proposte dal programma stesso. Le occasioni di incontro, quindi, vanno ben oltre quelle che si hanno solo durante la lezione di italiano. Questo si è potuto vedere durante il corso del semestre e ha, sicuramente, facilitato la coesione interna del gruppo.

Ovviamente, anche tra i 12 studenti del gruppo B vi erano dei sottogruppi di amici o degli studenti i cui migliori amici non frequentavano lo stesso corso di italiano. L'atmosfera generale è stata da subito completamente diversa rispetto al gruppo A. Si è trattato, chiaramente, anche di un caso; considerate, però, le differenze di base tra le due università/programmi, è stata una diversità prevedibile e anche legata ai due diversi contesti.

Non ci sono stati problemi di gestione del gruppo-classe B durante tutto il semestre né problemi di interazione specifica tra studenti o tra uno studente e la docente. A prescindere dalle differenze di ognuno, tutti hanno dimostrato una grande propensione al dialogo e alla creazione di un'ottima atmosfera propedeutica per l'apprendimento. L'unica criticità è stata quella che, trattandosi per lo più di studenti molto studiosi, molto bravi nelle altre materie e scolarizzati, ci sono volute alcune settimane per creare quell'atmosfera più

---

<sup>180</sup> A Roma è quella con il maggiore numero di studenti. Mettere dati precisi.

giocosa tipica di una lezione di lingua a cui gli studenti, inizialmente, sembravano poco propensi.

Complessivamente il gruppo-classe si è dimostrato composto da studenti molto bravi e uniti e i risultati, a livello accademico, hanno rispecchiato le loro capacità.

### **L'assegnazione e la correzione/valutazione dei compiti.**

*Italian Espresso 1* è composto dal manuale da usare in classe e da un eserciziario a parte. Nonostante l'approccio sia comunicativo, chi scrive reputa la maggior parte dei compiti dell'eserciziario piuttosto meccanici e non particolarmente fantasiosi.

Nel gruppo B, i compiti per casa assegnati dal libro degli esercizi venivano corretti sempre in classe, ad inizio lezione, normalmente a semi-cerchio, uno studente dopo l'altro. Questa attività, reputata da alcuni come molto utile e da altri come noiosa, si ritiene comunque importante, ai fini di un controllo dello svolgimento dei compiti ma non del tutto utile per un controllo del reale apprendimento. Come discusso nel paragrafo precedente, infatti, si crede che la correzione "classica" appena descritta possa essere potenzialmente noiosa e spesso troppo lunga. Può capitare, per esempio, che gli studenti abbiano copiato le risposte da altri compagni prima della lezione o che leggano, con maggiore o minore attenzione, ciò che avevano già fatto in precedenza. Chiaramente la risposta data potrebbe anche essere sbagliata o, gli studenti più motivati, potrebbero chiedere chiarimenti su qualcosa di poco chiaro. Tale modalità di correzione, resta comunque, a parere di chi scrive, meno efficace di quella descritta precedentemente relativa agli esercizi di *Learnigapps*.

Quando si è trattato di assegnare dei compiti di scrittura, essi sono stati consegnati o via e-mail alla docente o a mano in classe. La docente li ha corretti e restituiti, con lo stesso mezzo, al singolo studente. A differenza della stessa tipologia di compiti assegnati con RomanaMENTE, si è notata una minore tracciabilità del lavoro svolto. Per il resto, sia le tecniche di correzione che quelle di valutazione sono state le stesse.

L'eserciziario di *Italian Espresso 1* prevede esercizi di ascolto attraverso un cd. Si è notato che, a differenza dei compiti scritti, i compiti che implicavano l'ascolto di una traccia, spesso non sono stati svolti apportando motivazioni di difficoltà tecniche (il computer non aveva il vano per il cd) o di eccessiva difficoltà dell'esercizio.

Non si sono mai assegnati compiti che implicavano la registrazione della propria voce perché non presenti nel testo<sup>181</sup>.

### **Attività extra, non presenti nel manuale.**

Al fine di permettere un confronto tra attività più "tradizionali" e attività create attraverso degli strumenti digitali si è deciso di inserire alcuni esercizi creati appositamente per il gruppo di B non presenti in *Italian Espresso*.

Si rimanda al paragrafo successivo per l'analisi delle risposte, fornite dagli studenti al questionario su questo punto specifico.

Qui si riporteranno alcune osservazioni tratte dalle note di osservazione partecipata.

---

<sup>181</sup> Si è cercato, infatti, nel gruppo di controllo, di restare fedeli il più possibile al manuale scelto. Solo in poche occasioni, e proprio per permettere agli studenti del gruppo B un confronto, si sono proposte delle attività e un compito per casa create utilizzando gli stessi strumenti digitali di RomanaMENTE.

All'inizio del corso, per praticare la pronuncia e forzare gli studenti ad utilizzare l'ambiente in cui vivevano, si è chiesto loro di mandare alla docente delle foto con whatsapp o via e-mail di scritte interessanti trovate in giro per Roma con la registrazione di un messaggio audio che le leggesse. L'esercizio, svolto dall'intera classe, è piaciuto molto e si è rivelato molto utile. La docente ha inviato, a sua volta, l'eventuale correzione tramite un vocale su whatsapp. Una studentessa, riferendosi a questo compito specifico, ha commentato che sarebbe stato utile praticare la pronuncia con esercizi simili a quelli proposti ad inizio corso durante l'intera durata del corso.

Verso metà semestre, si sono preparati degli esercizi di ripasso per il *midterm exam* con *Learningapps* che si sono utilizzati in classe. Gli studenti sono stati divisi in piccoli gruppi e, come se fosse una gara, hanno dovuto completare i diversi esercizi. Se volevano, potevano usare il loro cellulare, altrimenti avrebbero potuto scrivere le risposte sul quaderno. Ad eccezione di un gruppo, tutti hanno deciso di usare il cellulare perché lo hanno reputato più divertente e hanno apprezzato il fatto di sapere da subito se la risposta fosse giusta o sbagliata.

Alla fine del semestre si è preparato un video, con *Powtoon* e delle domande su di esso con *Edpuzzle*. Il video era simile a quello tra Rita e la statua di Giordano Bruno, precedentemente creato per RomanaMENTE ma adattato agli obiettivi che si volevano raggiungere nella classe B in quel momento specifico. Era la prima volta che si utilizzava un video nella classe B. Le reazioni degli studenti davanti a un modo diverso di fare lezione sono state molto interessanti e, in qualche modo, prevedibili. A fine semestre, infatti, la docente conosceva già i diversi studenti e la loro maggiore o minore propensione alla novità. La maggior parte sembrava essere molto coinvolta e stimolata dal dialogo e da come era presentato. Un paio di studenti apparivano, invece, perplessi e sembrava trovassero il dialogo troppo difficile e faticoso svolgere un'attività del genere.

Un ultimo gioco che ha utilizzato gli strumenti digitali e che non era prevista dal manuale adottato, è stato: "Descrivi l'immagine". Dopo aver affrontato l'unità 5 del libro di testo *Italian Espresso 1*, in cui vengono descritti dei luoghi in Italia, come compito per casa si è chiesto agli studenti di scattare una foto panoramica, in giro per Roma, e di spedirla via e-mail all'insegnante. In classe, si è chiesto di lavorare prima in coppia descrivendo la propria immagine al compagno. In questa fase era possibile usare il dizionario. La docente aveva, nel frattempo, messo una vicina all'altra, in uno stesso file, le due foto della coppia di studenti. Una volta finita la fase di descrizione in coppia, le foto sono state proiettate, a due a due e ad ogni coppia si è domandato di descrivere solo una delle due foto nei dettagli. Le altre coppie dovevano indovinare quale foto si stesse descrivendo. Il gioco è stato molto divertente ed è stata notata una partecipazione maggiore anche da parte di quegli studenti, normalmente, meno fantasiosi.

### 5.7: I questionari in uscita alla JCU e al Trinity.

Il questionario di uscita, somministrato sia al gruppo A che al gruppo B, era composto da 16 domande per il gruppo A<sup>182</sup> e 20 per il gruppo B<sup>183</sup>. Come spiegato nel paragrafo precedente, solo alcune delle domande preparate per i due gruppi coincidevano. Lo scopo dei questionari era quello di rilevare il percepito degli studenti rispetto all'utilizzo di RomanaMENTE (gruppo A), rispetto alle attività più utili per l'apprendimento (gruppo A e gruppo B), rispetto a un maggiore, minore o costante interesse verso gli elementi artistico-culturali di Roma (gruppo A e gruppo B), rispetto a un maggiore, minore o costante interesse verso la lingua italiana (gruppo A e gruppo B), rispetto a un potenziale interesse verso attività create con strumenti digitali (gruppo B).

Del gruppo A, 11 studenti hanno risposto al questionario mentre del gruppo B, 7.

Un dato interessante che emerge dalle risposte del gruppo A riguarda le risposte alle domande su quanto, rispetto alle aspettative, fosse piaciuto imparare la lingua italiana e quanto la cultura. Mentre, infatti, il 18,2% degli studenti ha assegnato un voto bassissimo rispetto alla lingua (tra 1 e 2 su una scala da 1 a 6), il 27,3% ha assegnato un voto medio (3 su 6) e il restante 56,6% ha dato un voto alto (tra 5 e 6), per quanto riguarda la cultura, il 36,4% ha assegnato un voto molto alto (5 su 6) e il restante 63,6% ha scelto il massimo (6 su 6). Diverse, però, le risposte rispetto a quanto si sia imparato, paragonato alle aspettative, della lingua italiana e quanto della cultura. I dati non rispecchiano quelli dell'interesse. Se, infatti, tutti gli studenti hanno mostrato un interesse molto alto per ciò che riguardava la cultura italiana e la città di Roma, solo il 61,7% ha dichiarato di aver imparato molto della cultura italiana (un voto da 5 a 6). Se si compara, invece, l'interesse nei riguardi della lingua italiana e ciò che si reputa aver imparato, si rileva una congruenza nelle risposte. Il 54,5% ha dichiarato, infatti, di aver imparato moltissimo (5 su 6), il 18,2% molto (4 su 6) e il restante 18,3% tra medio e poco (2 e 3 su 6).

Si considerano questi dati, se pur esigui, interessanti perché rivelano un *forte interesse verso l'apprendimento degli elementi storico-artistico-culturali legati a Roma* anche in quegli studenti meno interessanti all'apprendimento prettamente linguistico evidenziando, allo stesso tempo, una possibile falla in RomanaMENTE e/o nella docente nel riuscire a raggiungere pienamente l'obiettivo. Ovviamente si tratta di un'analisi basata sulla percezione degli studenti, su un gruppo-classe che si è rivelato di difficile gestione e su numeri estremamente bassi. Si pensa però che il dato debba far comunque riflettere e servire da stimolo per cercare di svolgere al meglio tutte quelle attività culturali legate alla città per cui RomanaMENTE è stato progettato.

Come si è visto nel paragrafo precedente, per esempio, due delle quattro uscite in giro per Roma non sono state fatte durante il semestre della sperimentazione per mancanza di tempo. Sicuramente si dovrà pensare a come gestirlo meglio.

---

<sup>182</sup> Questionario in uscita per il gruppo A: <https://forms.gle/UTm92Cpp7dWnM7uS6>.

<sup>183</sup> Questionario in uscita per il gruppo B: <https://forms.gle/HC1MkPngogVxJeKN8>.

Per quanto riguarda la domanda sul fatto se l'utilizzo di RomanaMENTE avesse spinto gli studenti ad essere più curiosi e ad apprendere cose sulla città di Roma il 100% degli studenti del gruppo A ha risposto positivamente.

Alla domanda su quali fossero le attività ritenute più e meno utili tra quelle fatte con RomanaMENTE le risposte date sono tutte completamente diverse. Non è possibile, quindi, acquisire nessuna informazione particolarmente utile ai fini di un miglioramento dello strumento.

Interessanti, invece, le risposte alla domanda su quali differenze si potessero evidenziare tra lo svolgere i compiti su Learningapps rispetto a un eserciziario cartaceo e quali le preferenze. 8 studenti su 11 hanno risposto di preferire Learningapps perché interattivo, divertente, sempre a portata di mano, perché permetteva di ricevere un *feedback* immediato e perché era possibile rifare gli esercizi tutte le volte desiderate. 1 studente ha scritto di amare Learningapps ma di considerare un difetto il fatto di cancellare le risposte date, una volta completato il singolo esercizio e di non permettere, quindi, di mantenere una memoria storica di ciò che si è fatto e degli errori commessi. Si è ritenuta questa osservazione molto interessante perché, effettivamente, il difetto evidenziato è reale. Chiaramente ci sarebbero dei modi per ovviare a ciò, facendo, per esempio, degli *screenshot* allo schermo, una volta completato l'esercizio, ma, sicuramente si tratterebbe di un espediente macchinoso rispetto al tornare indietro nelle pagine di un libro di esercizi cartaceo. L'osservazione ha condotto ad una riflessione ulteriore sul fatto che sia necessario enfatizzare, ancor più di quanto già si faccia, che *l'utilizzo di strumenti digitali non si sovrappone o sostituisce quello di strumenti non digitali*. A seconda degli scopi da raggiungere e del proprio stile cognitivo si dovrebbe imparare a valutare quale strumento sia migliore e come servirsene. Nel caso specifico, per esempio, sarebbe utile svolgere gli esercizi di Learningapps avendo un quaderno a portata di mano o un documento word in cui appuntare i propri errori oltre che il vocabolario nuovo. Ciò permetterebbe di tenere memoria di ciò che si è fatto e di poter tornare indietro facilmente a ricontrollare i problemi incontrati. 2 studenti hanno risposto che avrebbero preferito un eserciziario cartaceo perché preferiscono scrivere a mano. Coerentemente, lo stesso numero di studenti che avrebbe preferito usare un eserciziario cartaceo al posto degli esercizi di Learningapps ha risposto che avrebbe preferito usare un manuale classico rispetto a RomanaMENTE perché più organizzato, perché sarebbe stato più facile ritrovare i contenuti grammaticali nel momento di un ripasso per un esame e perché l'essere on line di RomanaMENTE è "fastidioso e faticoso". Tra i restanti 8 studenti, che hanno espresso una preferenza per RomanaMENTE, si è trovata interessante la risposta di chi ha scritto che "RomanaMENTE è un modo utile per utilizzare le nostre risorse e la tecnologia così da imparare in modi innovativi"<sup>184</sup>. Ciò che ha colpito è l'utilizzo dell'espressione "le nostre risorse" perché sembrerebbe che lo studente vedesse in RomanaMENTE la possibilità di partecipare attivamente alla propria costruzione del sapere.

Un altro sotto-obiettivo di RomanaMENTE era di *contribuire all'educazione digitale* delle nuove generazioni. Una delle domande fatte,

---

<sup>184</sup> Traduzione mia. Versione originale: "Romanamente is a useful way to use our resources and technology so we learn in innovative ways".

riguardava, quindi, se si pensava che, grazie a RomanaMENTE, si fosse imparato ad utilizzare nuovi strumenti digitali, possibilmente utili anche in futuro. 10 studenti su 11 hanno risposto positivamente. La risposta più interessante è quella di uno studente che ha scritto “Ho imparato ad un usare un manuale digitale che è un brillante sostituto di un libro di testo normale e spero che in futuro testi del genere siano accessibili ovunque”<sup>185</sup>.

Passando alle risposte al questionario in uscita del gruppo B, ve ne sono alcune interessanti.

Alcune delle domande miravano a rilevare quali tipi di attività, sia in generale sia nello specifico nel corso di lingua italiana, si ritenessero più utili per l'apprendimento. La totalità degli studenti ha risposto che le attività in giro per la città di Roma o per l'Italia, (*on site classes*) sia con un professore, possibilmente entusiasta della materia che insegnava, che nel tempo libero da soli, erano state quelle più benefiche per l'apprendimento. Uno studente ha dichiarato che gli era sembrato “*di aver imparato maggiormente quando (aveva) potuto applicare ciò che (stava) imparando alla (sua) vita quotidiana e applicarlo ai compiti quotidiani*”<sup>186</sup>. La percezione degli studenti, quindi, in questo caso, è andata di pari passo con gli studi sull'apprendimento, reso maggiormente significativo quando legato al vissuto del discente<sup>187</sup>. Specificatamente, nella classe di italiano, si è sottolineato come le attività che implicassero un'interazione tra studenti e con la docente fossero le più proficue.

Come anticipato nel paragrafo precedente, nel gruppo di controllo si sono appositamente preparate alcune attività utilizzando strumenti digitali. Una delle domande poste è stata se gli studenti avessero trovato queste attività, diverse da quelle del libro di testo, utili o meno e se avrebbero voluto che ce ne fossero di più. 5 studenti su 7 hanno risposto di trovare tali attività più interessanti, stimolanti, coinvolgenti, positivamente più difficili, utili perché venivano inseriti ed appresi degli elementi culturali legati a Roma e più divertenti. 2 studenti hanno risposto di preferire le attività legate al libro di testo ma non hanno fornito una spiegazione sul perché.

### ***5.8: Considerazioni generali.***

Come si è discusso nei paragrafi precedenti, le condizioni alla base dell'analisi comparativa dei due micro-casi analizzati, non permettono di trarre delle conclusioni scientificamente valide sulla reale tenuta di RomanaMENTE. Le domande dei questionari poste ad inizio e a fine corso sono state create per rilevare il percepito degli studenti a cui si è aggiunta l'osservazione partecipata della docente-progettista. Le criticità relative alla suddetta raccolta di dati sono evidenti. Si ritengono, comunque, importanti, soprattutto come base di partenza per studi futuri e per interventi migliorativi

---

<sup>185</sup> Traduzione mia. Versione originale: “I have, I've learned how to use a digital textbook which is a brilliant substitute to regular ones and I hope that In the future they will be accessible everywhere”.

<sup>186</sup> Traduzione mia. Versione originale: “I also felt like I learned the most when I could apply the knowledge I was learning to my everyday life and utilize it in everyday tasks”.

<sup>187</sup> Cfr. capitoli 2 e 3 di questo lavoro.

sullo strumento, sia le risposte date dagli studenti, seppure raccolte su un campione esiguo, sia le note raccolte durante l'osservazione partecipata.

Da una primissima analisi, RomanaMENTE risulta uno strumento didattico innovativo generalmente apprezzato dagli studenti che è stato in grado di raggiungere almeno parte degli obiettivi per cui era stato progettato e creato.

Nell'esame finale di lingua e cultura italiana del gruppo A, il livello di conoscenza raggiunto su degli elementi di cultura generale sull'Italia e sulla città di Roma non era mai stato così alto. Nuovamente, i dati raccolti sono parziali e solo indicativi perché non sarebbe corretto paragonare i risultati ottenuti con studenti che non sono stati sottoposti agli stessi tipi di *input*. Ciò che, però, si può affermare con certezza è che, nonostante il gruppo-classe B fosse composto da studenti provenienti da migliori università, più scolarizzati, con un GPA più alto, e benché si fosse dimostrato fin dall'inizio più coeso e meno problematico del gruppo A, *a parità di tempo a disposizione* e con un maggior numero di studenti, l'utilizzo di RomanaMENTE nel gruppo A *ha permesso di insegnare la stessa quantità di elementi linguistici aggiungendovi, però, diversi elementi culturali legati alla città di Roma*. Ha permesso, quindi, agli studenti, di esplorare la città in modo guidato e "didattico" anche durante la lezione di lingua italiana. Ha, inoltre, sicuramente, spinto gli studenti a creare dei collegamenti tra ciò che veniva appreso nella loro lezione di IT101 e ciò che apprendevano altrove. Una studentessa del gruppo A, per esempio, durante la presentazione orale di metà semestre, a tema libero, ha scelto di parlare di Pier Paolo Pasolini. Quando le è stata chiesta la ragione di questa scelta così particolare, ha risposto che l'idea le era venuta dopo aver "incontrato" Trilussa e Belli nella lezione di italiano e grazie allo studio di Pasolini (in inglese) in un'altra lezione che seguiva di letteratura italiana. La cosa ancora più interessante è che la presentazione, oltre a essere straordinaria, *mostrava anche i luoghi a Roma di Pasolini* e che, l'idea di legare il personaggio presentato al luogo veniva direttamente dal format di RomanaMENTE.

RomanaMENTE ha avuto successo anche nel fornire nuovi strumenti digitali o nel mostrare nuovi utilizzi possibili di essi a studenti che, per quanto anagraficamente nativi digitali ed immersi nelle tecnologie, hanno dimostrato di avere bisogno di essere educati al loro utilizzo.

Come ci si aspettava, RomanaMENTE ha reso gli studenti maggiormente partecipi del loro processo di apprendimento e del loro percorso. Tale responsabilizzazione, però, non si è rivelata sempre e per tutti positiva. Dai commenti di alcuni studenti si è evinta *una difficoltà nello svolgere compiti maggiormente coinvolgenti perché ritenuti più faticosi* e il desiderio di ricevere più schemi già compilati che non implicassero un continuo lavoro di costruzione e di partecipazione in prima persona. Ovviamente, resta che ogni studente ha il suo stile cognitivo, il suo livello di motivazione verso l'apprendimento linguistico-culturale, la sua personale idea di come sia giusto o sbagliato insegnare. Si auspica che studi successivi riescano a costruire uno strumento di rilevazione in grado di rilevare, in modo più oggettivo, gli eventuali vantaggi epistemologici di RomanaMENTE.

Per concludere, che alcune parti di Roma e alcuni suoi personaggi siano stati fatti scoprire e incontrare a tutti gli studenti, al di là del loro personale

percepito, e senza, nel peggiore dei casi, nulla togliere all'apprendimento prettamente linguistico, si considera già un grandissimo risultato e un motivo per credere che valga la pena continuare ad impegnarsi in sperimentazioni future.



## RIFLESSIONI CONCLUSIVE

*Vivo sempre più con la coscienza e il sentimento della presenza dell'ignoto nel conosciuto, dell'enigma nel banale, del mistero in tutte le cose e, in modo particolare, dell'aumento del mistero in ogni aumento della conoscenza.*

(E. Morin, 2018)

Dewey, in *Democrazia ed educazione*, criticava chi riteneva «la teoria filosofica e la pratica educativa come qualcosa di tagliato fuori dall'esperienza e capace di essere coltivato isolatamente» (1949, p. 204, corsivo mio). La pratica, l'azione situata, l'esperienza, si potrebbero considerare le tre parole chiave di questo lavoro.

Oltre al digitale, le DH hanno in comune, come si è visto, una vocazione *pratica*, un «costruire cose». L'enattivismo si chiama così perché concepisce la conoscenza *en-act, in-azione*. Agire e conoscere, in questa prospettiva, rappresentano un processo unico in cui corpo e mente rivestono un ruolo significativo e non separabile. L'*esperienza* qui assume tre connotati diversi: dall'esperienza pluriennale di insegnamento di chi scrive è nata la domanda di ricerca; l'esperienza come necessità di *esperire* da parte dello studente cioè di sperimentare, di fare esperienza dei luoghi, è al centro della progettazione di RomanaMENTE; infine, l'esperienza che ha preso forma durante l'utilizzo dello strumento nello spazio-tempo concreto dell'azione didattica.

C'è chi ha scritto che: «L'oggettivista dice: "io osservo", il costruttivista dice: "io penso" e l'enattivista dice: "io agisco"» (Begg, 2002, p. 2). Chiaramente la ricerca necessita di osservazione, pensiero e azione in un processo circolare e ricorsivo. Nel caso di questa tesi, però, si è voluto concentrare lo sforzo maggiore sull'*azione* e sulla *costruzione* nella scommessa di proporre non tanto uno *sguardo diverso* rispetto ad un argomento teorico quanto di creare uno *strumento didattico diverso* che permettesse *sguardi differenti* e modi di *agire differenti* da parte di tutti gli attori coinvolti. Anche l'osservazione partecipata in classe è stata portata avanti, infatti, in un'ottica di "osserva-attrice", in altre parole di osservazione *in azione*.

Alla fine di questo percorso, comparando i due micro-casi di studio, possiamo dire che l'utilizzo di RomanaMENTE ha portato gli studenti non tanto a fare *meglio* ma ad agire *diversamente*, a cambiare il loro *habitus*, ad entrare in un processo *virtuoso* che travalichi l'apprendimento specifico per sviluppare *abilità altre, trasversali, e durature*? Possiamo immaginare la

*forma* di RomanaMENTE, il *modo* di proporre le attività didattiche, il suo approccio pedagogico come possibile *modello* da utilizzare in altri contesti e per altri percorsi?

Nonostante gli studi condotti per rilevare la tenuta dello strumento specifico non si possano ritenere sufficienti per una risposta che non lasci dubbi, si ritiene tuttavia che:

- un ambiente didattico con le caratteristiche di RomanaMENTE abbia facilitato fortemente la co-emergenza di aspetti linguistici-culturali ampliando lo sguardo sulle potenzialità insite nell'apprendimento/insegnamento di una lingua straniera;

- il valore pedagogico di un percorso creato in tal modo, possa essere valido per qualunque tipo di insegnamento principalmente per la caratteristica di legare, attraverso attività concrete di scoperta, *il sapere al luogo* mettendo al centro del processo tutti gli attori in gioco. Non più, quindi, un percorso che punti tutto sulla sapienza infusa dal docente o che guardi principalmente allo studente, ma un ambiente creato in modo tale che studente-classe-docente-ambiente interagiscano continuamente tra loro in un'ottica enattiva;

- si sia potuto proporre tale approccio pedagogico grazie alla creazione di un ambiente di apprendimento *ibrido* in cui il *digitale*, inserito *nella realtà* perché anch'esso realtà, ha giocato un *ruolo chiave* per una spinta verso il *luogo* sia fisico che virtuale, verso *esperienze "incarnate"*, verso un *agire* in contesto interagendo *con i segni* della città;

- i *segni* siano ciò a cui ruota intorno il concetto stesso di *insegnare*. Come diceva Calvino descrivendo una delle sue *città invisibili*: «L'uomo cammina per giornate tra gli alberi e le pietre. Raramente l'occhio si ferma su una cosa, ed è quando l'ha riconosciuta *per il segno* d'un'altra cosa...Finalmente il viaggio conduce alla città di Tamara. Ci si addentra per vie fitte d'insegne che sporgono dai muri. L'occhio non vede cose ma figure di cose che significano altre cose... Fuori s'estende la terra vuota fino all'orizzonte, s'apre il cielo dove corrono le nuvole. Nella forma che il caso e il vento danno alle nuvole l'uomo è già intento a riconoscere figure: un veliero, una mano, un elefante...» (La città e i segni. 1.). *Insegnare*, utilizzare *segni* quindi, rendere i contenuti accessibili all'apprendimento, coscienti che i *segni* rimandano ad altro e che quale sarà quell'altro assumerà i *vincoli* disegnati dal modello didattico intrecciati all'azione didattica e all'esperienza personale del singolo;

- «l'azione didattica [consista] in una sostituzione in virtù della quale un segmento dell'esperienza -ovvero l'Oggetto Culturale in programma- viene trasformato in qualcos'altro che di quel segmento "*partecipa*» (Rossi, 2011, p. 117, corsivo mio). Quindi, «i prodotti della trasformazione si possono considerare "*modelli*" o "*segni*" sostitutivi del segmento originario» (*ibidem*). Ecco, allora, che *la mappa* da cui si è partiti, nello specifico due zone di Roma ma il *modello* potrebbe essere replicabile in luoghi e situazioni altre, assume *la forma del vincolo, del confine entro cui la specifica azione didattica si muoverà*. Confine tracciato ma mobile, prestabilito ma aggiustabile, come si aggiusta il tiro quando ciò a cui dobbiamo mirare è un bersaglio *in movimento*. E le vie e le piazze di Roma, dove scorre mutevole la vita, mai uguale a se stessa, si popolano (su una mappa) di *segni virtuali* che rimandano ad attività in cui entrare, dove si incontrano personaggi, che sono stati uomini e donne in carne ed ossa trasformati in racconti, in statue,

in *segni*. E si fa esperienza di questi *segni* -si veda la statua di Trilussa- guardando, per esempio, un video creato digitalmente, dove una fotografia di una statua che parla con il *disegno* di una ragazza immaginaria, rimanda alla statua “in carne ed ossa” che, come la mappa virtuale mostra, si trova in una piazza “in carne ed ossa” dove rappresenta, a sua volta, un personaggio (che fu carne ed ossa), che, se vi si pone sopra lo sguardo, offrirà la possibilità di addentrarsi in *luoghi* del sapere sconosciuti e personali, un po’ come succede quando, «nella forma che il caso e il vento danno alle nuvole l’uomo è già intento a riconoscere figure»;

- seguendo il modello di cui RomanaMENTE è un esempio, l’Oggetto Culturale, forzatamente decontestualizzato dall’insegnante nella progettazione didattica, verrebbe «ricontestualizzato nel quadro della *scena didattica*» (Damiano, 1999, p. 205) dove la *scena* si muove tra le pareti dell’aula uscendo anche da esse, sia virtualmente sia fisicamente per portarci sul luogo fisico “originale” da cui l’Oggetto Culturale era stato decontestualizzato. L’incontro con Trilussa, per esempio, ha stimolato in una studentessa il collegamento tra il famoso poeta romano e Pasolini (oggetto di studio in un’altra lezione) permettendole di creare collegamenti e ponti tra materie diverse, insegnamenti diversi, personaggi diversi, in modo del tutto personale e a dare la propria forma-contenuto alla sua “nuvola”. L’azione didattica, infatti, deve essere sì un’azione di protezione, in cui l’alunno si misura con la realtà in condizioni di sicurezza (*ibidem*), ma deve anche lasciare un certo grado di libertà e di abbondanza che permetta la co-emersione di percorsi e sguardi personali;

- un “artefatto mediatore” costruito secondo i principi pedagogici alla base di RomanaMENTE, potrebbe rappresentare un modello, un *format*, per la creazione di un *learning world* complesso (Li et al., 2010) per l’insegnamento/apprendimento non solo linguistico. «Se l’enattivismo propone un processo che co-emerge nella relazione sistema-ambiente e un *continuum* mente-corpo, le nuove tecnologie sembrano supportare questo processo. Da un lato esse facilitano un’interazione che coinvolge anche il corpo, dall’altro danno corpo alle rappresentazioni e alle concettualizzazioni, favorendo in tal modo un’interazione con il mondo astratto attraverso la reificazione di tale mondo» (Rossi, 2011, p. 136);

- creare uno strumento per insegnare/apprendere che *geolocalizzi*, con l’aiuto del digitale, l’Oggetto Culturale da insegnare inserendo le attività ritenute necessarie sulla mappa virtuale e poi, ove possibile, le colleghi al luogo reale, assuma molte delle caratteristiche considerate necessarie dalle diverse ricerche di cui si è discusso nella prima parte di questa tesi. Se l’ideale, a detta di chi scrive, sarebbe sempre l’inclusione dell’incontro sul luogo “in carne ed ossa” dell’Oggetto Culturale, digitalizzato a fini didattici e riscoperto poi nella sua materialità, anche quando ciò non fosse possibile si crede che il far partire l’azione didattica da una mappa e il legare il sapere al luogo, anche se solo virtualmente, sia fortemente significativo<sup>188</sup>.

---

<sup>188</sup> In un corso di *food and culture*, infatti una volta una studentessa disse che la curiosità di viaggiare, vedere posti nuovi e studiare il cibo e la cultura di luoghi diversi dagli USA le era nata grazie ad un gioco che faceva in famiglia chiamato *spinning the world*. Una sera a settimana i genitori le facevano girare il mappamondo e il luogo in cui il dito puntava alla fine

In forma estremamente concisa si ritiene necessario per la progettazione di uno strumento didattico costruito seguendo il modello di RomanaMENTE:

- l'utilizzo di una mappa virtuale come punto di partenza per la progettazione didattica, come copertina di un *ipertesto dai vincoli malleabili*;
- la ricerca di strumenti digitali adeguati al tipo di Oggetto Culturale che si vuole rappresentare;
- la creazione o l'utilizzo di materiali già esistenti da inserire nella mappa, che rappresenta il contenitore virtuale dell'azione didattica;
- la creazione di attività che facciano fare *esperienza diretta*, anche se attraverso *segni*, della realtà.

Nello specifico, i vantaggi insiti nella creazione di un'ambiente così creato, così come le criticità, sono già stati ampiamente messi in luce nella seconda parte della tesi.

Di contro, ci preme ripeterlo, un tipo di ambiente così progettato è possibile solo in determinati contesti privilegiati dove vi sia l'accesso veloce alla rete, la presenza di un computer e un proiettore nell'aula e in cui gli studenti posseggano uno *smartphone*. Se ciò è scontato nel contesto in cui RomanaMENTE è nato, non lo è certo ovunque.

Si desidera concludere solo con ciò che ci piacerebbe rappresentasse il futuro di RomanaMENTE.

In primo luogo, sarebbe bello, in una visione comune agli umanisti digitali, che potesse diventare un possibile modello replicabile altrove, in altre città, sempre per insegnamenti di lingua-cultura, o anche di altre materie. E che tali esperienze venissero condivise in un'ottica di miglioramento e aggiustamento possibile solo grazie alla collaborazione. RomanaMENTE ha potuto vedere la luce grazie all'accesso libero e gratuito a tutti i servizi digitali disponibili sul *web*. Senza di essi l'idea di questa tesi sarebbe rimasta solo un'idea. L'accesso libero, aperto e condivisivo al sapere, dovrebbe rappresentare un punto di partenza e di arrivo di ogni lavoro di ricerca.

In secondo luogo, ci si augura di riuscire a realizzare i livelli-percorsi successivi di RomanaMENTE così da poter essere utilizzato ai livelli intermedi e avanzati di lingua-cultura italiana.

Infine, si spera, ampliando ancora di più lo sguardo, che in uno dei programmi americani in cui la domanda di ricerca è nata, sia possibile, partendo dagli stessi luoghi, collaborare con docenti di altre materie per poter manipolare gli stessi *segni* in modo diverso a seconda delle finalità della propria materia.

Si crede che, in uno stesso programma universitario, il fatto che gli studenti possano seguire corsi differenti affrontando temi simili da prospettive diverse ancorate alla città in cui vivono rappresenterebbe una sfida per la *co-emergenza di saperi* da parte di *tutti gli attori in gioco*. E si ritiene, peraltro, che una collaborazione del genere andrebbe nella direzione di ciò che la comunità europea definisce, in un documento edito nel 2010 *competenze chiavi trasversali*: la competenza digitale, le competenze nell'apprendere ad apprendere, le competenze sociali e civiche, lo spirito di iniziativa e di impresa e la consapevolezza culturale (Gazzetta Ufficiale Unione Europea, 201).

---

del movimento, rappresentava il paese dal quale partire per ricercare, su internet, una ricetta tipica di quel paese e cucinarla insieme alla famiglia.

Per concludere, in modo circolare, con Walter Benjamin, con cui si era iniziato il nostro percorso, «le idee si rapportano alle cose come le costellazioni si rapportano alle stelle» (Benjamin, 1928, trad. it.: 1978); in altre parole, si spera, che “*la cosa*” nata dall’*idea* di questo lavoro possa rappresentare, nel suo piccolo, una *stella* emergente che orienti il viaggio di futuri viaggiatori.

## APPENDICE.

### *A. Gli Strumenti usati per la creazione di RomanaMENTE: come funzionano.*

1. Google Maps (<https://www.google.it/maps/@41.9163859,12.4866357,15z>)  
Il potentissimo servizio di Google che ha mappato l'intero pianeta offre molte funzioni spesso sottovalutate. Se è ampiamente utilizzato oggi come navigatore satellitare, Google Maps è meno utilizzato per creare mappe personalizzate. In realtà, basta avere un account di Google per poter creare una propria mappa. Esistono progetti di DH che hanno sfruttato le mappe virtuali per ricreare, per esempio, percorsi storici o per rintracciare i luoghi nominati da importanti autori. Capita anche abbastanza spesso di trovare sul web mappe create da utenti che condividano, per esempio, i più bei luoghi visitati o mappino i negozi a chilometro zero sparsi per l'Italia.

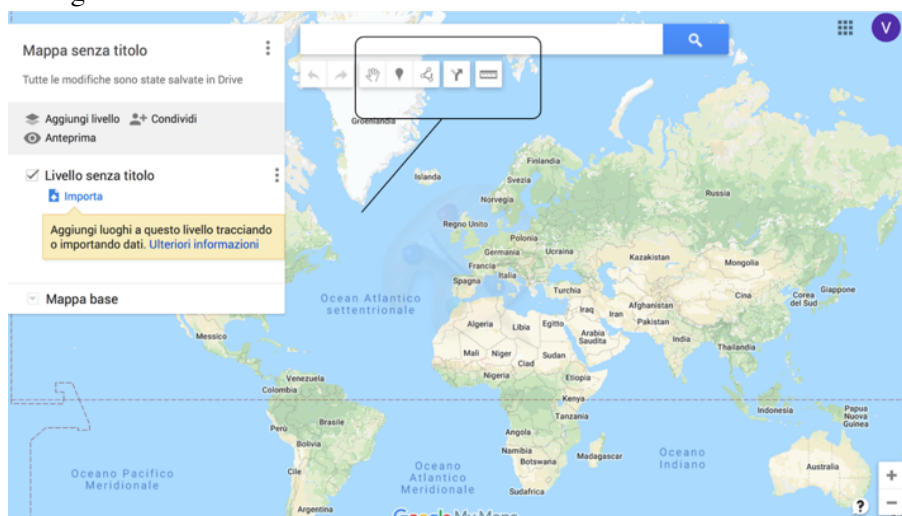
Non si è ha conoscenza, però, di progetti che abbiano utilizzato Google maps come piattaforma per creare un intero percorso didattico di lingua e cultura.

Come si può vedere dalla figura 1 una volta aperta la mappa con il proprio account, in alto al centro appaiono delle icone che permettono di compiere varie operazioni.

L'icona a forma di mano, "*seleziona elementi*", offre la possibilità di spostarsi nella mappa e di navigarla; l'icona successiva, "*aggiungi indicatore*", di aggiungere degli indicatori sulla mappa; l'icona "*traccia una linea*", di delineare delle aree; l'icona "*aggiungi indicazioni*", di tracciare dei percorsi scegliendo tra diversi mezzi di spostamento, e l'ultima icona, "*misura aree e distanze*", di calcolare la distanza di un percorso o l'ampiezza di un'area.

Le possibilità offerte da Google maps sono state considerate eccellenti ai fini della creazione di RomanaMENTE perché hanno permesso la personalizzazione di alcuni luoghi sulla mappa grazie agli indicatori (le cui icone sono a loro volta personalizzabili) dentro ai quali è stato possibile aggiungere le attività didattiche. Inoltre, il progetto creato sulla mappa, che sarà poi ampliata e subirà delle variazioni di classe in classe, può essere facilmente duplicato permettendo di ripartire sempre da una "mappa zero" con le attività create e proposte dal docente a cui verranno aggiunte, di mappa in mappa, quelle specifiche del gruppo classe o le attività di altri docenti.

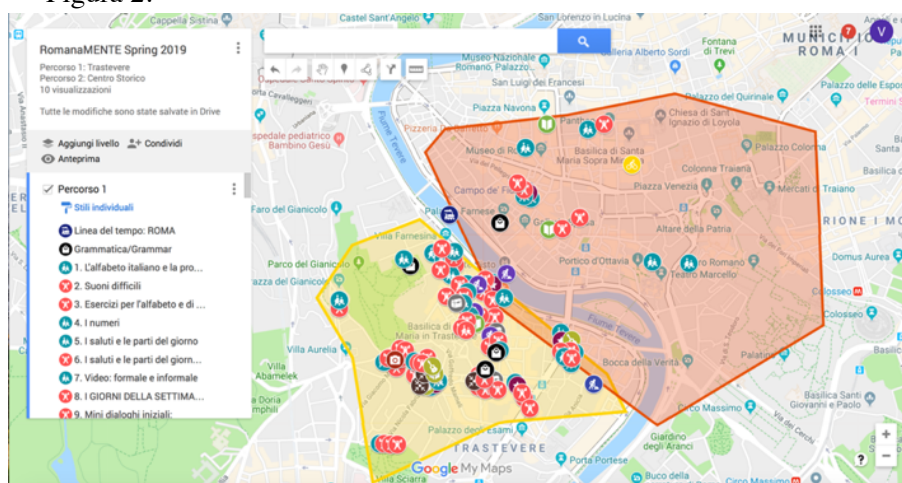
Figura 1.



Le problematiche riscontrate sono per lo più legate al fatto che Google Maps non nasce specificatamente come strumento didattico. Rispetto, quindi, alle esigenze di RomanaMENTE il problema maggiore risiede nel modo in cui si possono indicizzare gli indicatori.

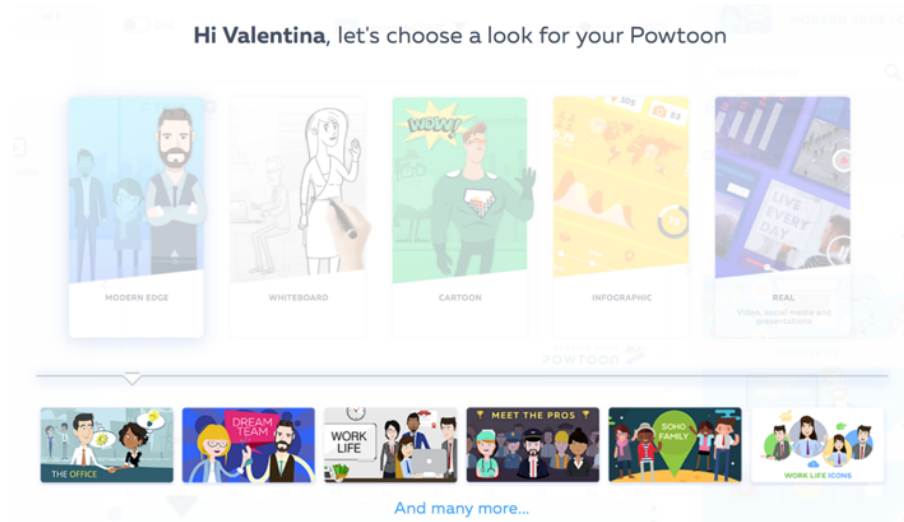
Come si può notare dalla figura 2, sulla sinistra viene riportato in modo lineare ciò che è stato creato sulla mappa. Per far sì che la comunicazione con gli studenti sia il più chiara possibile, alla lista di indicatori sono stati assegnati dei numeri sequenziali, come se si trattasse di un indice di un manuale con il numero delle pagine di riferimento. Essendo RomanaMENTE per sua natura e vocazione uno strumento aperto e che cresce e cambia con la classe con cui si lavora, i numeri inseriti devono subire delle modifiche a causa degli inserimenti e delle aggiunte durante il semestre. Ciò comporta un faticoso lavoro di re-numerazione ogni qual volta un elemento venga aggiunto o cancellato non esistendo la possibilità di cambiare la numerazione in modo automatico.

Figura 2.



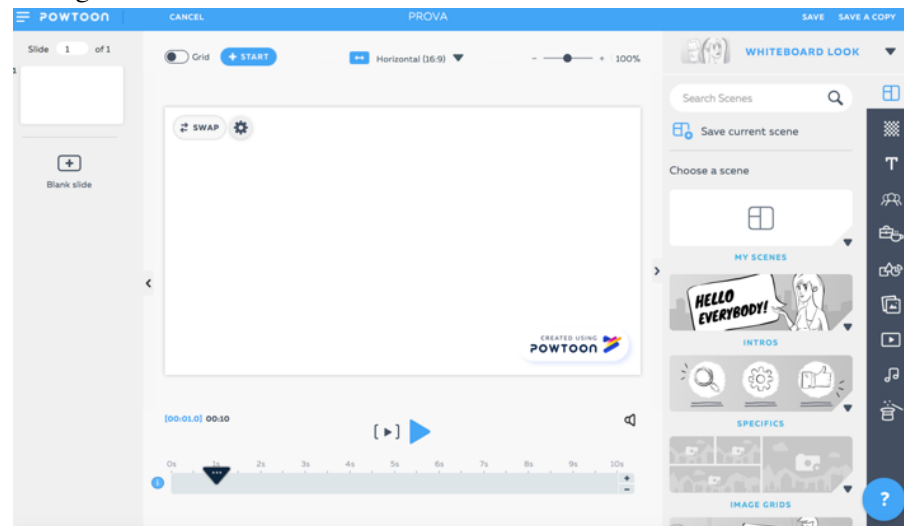
2. Powtoon (<https://www.powtoon.com/account/login/>). Powtoon è uno strumento, dalle moltissime funzioni, che permette di creare video. Viene usato per preparare delle presentazioni, con fini di marketing e con scopi didattici. Offre moltissimi *layout* predefiniti da cui partire ma da anche la possibilità di creare un video da zero. Nel caso in cui si scelga, come è stato fatto per la creazione dei video di RomanaMENTE, di usare un “*blank powtoon*” si avrà la possibilità, poi, di scegliere l’aspetto di base da cui partire. (figura 3).

Figura 3



Una volta scelta la grafica che si preferisce, apparirà una schermata come quella della figura 4.

Figura 4.



A questo punto è possibile creare video inserendo personaggi, testi, fumetti, sfondi e audio. Powtoon, infatti, permette sia di inserire file audio (per solo una parte specifica del video o per l’intero video) che di registrare un audio direttamente dal programma. Nel caso si vogliano creare dei video



didattici, queste funzioni sono fondamentali. Si vedrà nel paragrafo successivo un esempio di attività didattica con Powtoon.

Come si può vedere dalla figura 4, il video si crea partendo da singole slide di cui si può scegliere la durata. Una volta create tutte le slide, sarà possibile vedere il video montato che apparirà come *continuum* e non più come slide separate.

Pur non nascendo esclusivamente per scopi didattici, Powtoon è un potente strumento usato anche a tal fine. Ciò si apprezza concretamente nel momento in cui lo si utilizza per creare materiale didattico.

Le uniche criticità riscontrate sono:

- nella sua versione gratuita, non è possibile la creazione di video che superino i 3 minuti; per RomanaMENTE, quando è stato necessario preparare video più lunghi, si è ovviato al problema dividendo il video in due parti;

- creare un video, completamente da zero, così che si possa piegare alle proprie esigenze specifiche, richiede molto tempo e necessita di un periodo di vero e proprio apprendimento da parte del docente-progettista.

3. Edpuzzle (<https://edpuzzle.com>). Edpuzzle è uno strumento che nasce specificatamente per fini didattici. Come dichiarato nella homepage esso permette di “Make any video your lesson. Choose a video, give it your magic touch and track your students' comprehension”.

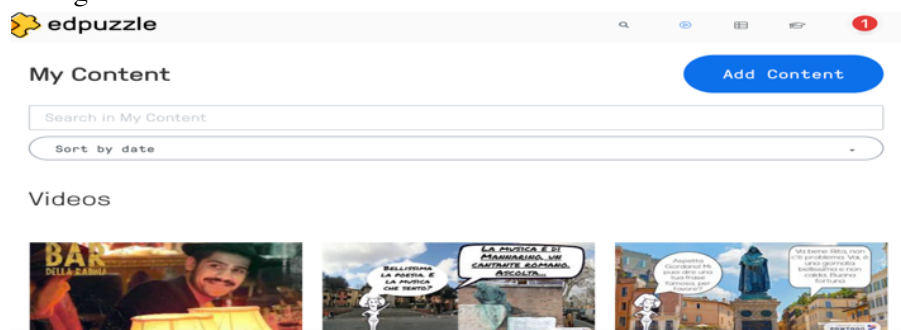
Nascendo per fini didattici, esso richiede di creare un account come insegnante o come studente.

L'account insegnante permette di didattizzare video già esistenti. Quello studente di entrare a far parte di una classe virtuale, il cui codice verrà fornito dall'insegnante, ed eseguire dei compiti i cui risultati verranno monitorati dal docente che potrà correggerli e inviare il proprio feedback.

Con l'account insegnante, è possibile sia visualizzare video già didattizzati da altri utenti, sia creare i propri contenuti.

Come si può vedere dalla figura 5 cliccando sull'icona “*add content*” un menù a tendina permetterà di creare un video o di caricarne uno. Quest'ultima opzione serve se si vuole didattizzare un video che si trova sul proprio computer. La prima permette di usare un video che si trova sul web.

Figura 5.



Una volta scelto il video, ci si può lavorare scegliendo “*edit*”. Come si può vedere dalla figura 6 si possono compiere 4 diverse operazioni:

1. *crop video*;
2. *voice over*;
3. *audio notes*;
4. *quizzes*.

Il comando “*crop video*” permette di selezionare la parte di video che vogliamo usare per i nostri scopi. Il comando “*voice over*” permette di sovrapporre una nostra registrazione alle immagini del video. Questa operazione comporta, però, la cancellazione dell’audio originale di esso. Se invece ci interessa mantenere l’audio del video ma vogliamo aggiungere dei commenti/esercizi audio, possiamo usare “*audio notes*”. Verrà aggiunta, così, nel punto specifico selezionato, una nota vocale. Finalmente, è possibile creare dei quiz da inserire nei punti desiderati. Come mostrano le figure 7, 8, 9 essi possono essere di diversa natura.

1. Si possono creare domande a risposta aperta (“*open ended questions*”). In questo caso gli studenti dovranno rispondere alla domanda posta in modo aperto. È possibile anche inserire un feedback (visualizzabile solo una volta che si è risposto) alla domanda posta.

2. Si possono creare domande a risposta multipla (“*multiple-choice questions*”) e proporre alternative diverse di cui una sola verrà segnata come corretta. In questo caso un segnale verde a forma di “V” indicherà che la risposta è corretta, uno rosso a forma di “X” che è sbagliata mostrando, con una freccia, quale sarebbe stata l’alternativa giusta.

3. È possibile inserire un commento sotto forma di nota scritta a cui lo studente non dovrà fornire una risposta scritta. Questa funzione si può utilizzare in vari modi ai fini della didattica delle lingue.

Figura 6.

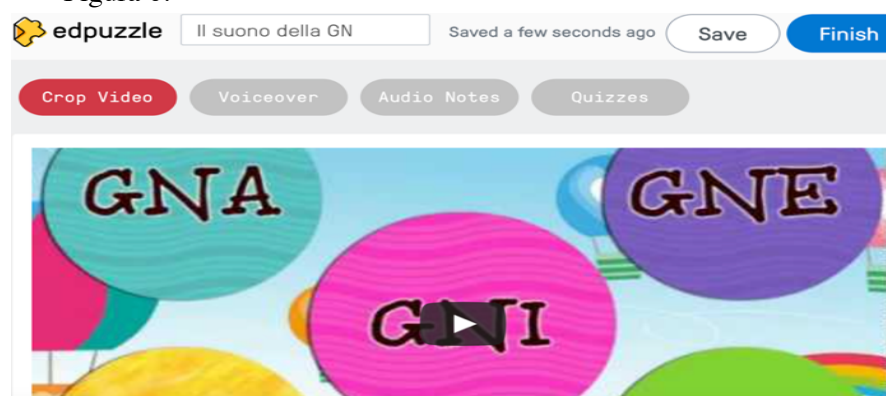


Figura 7.

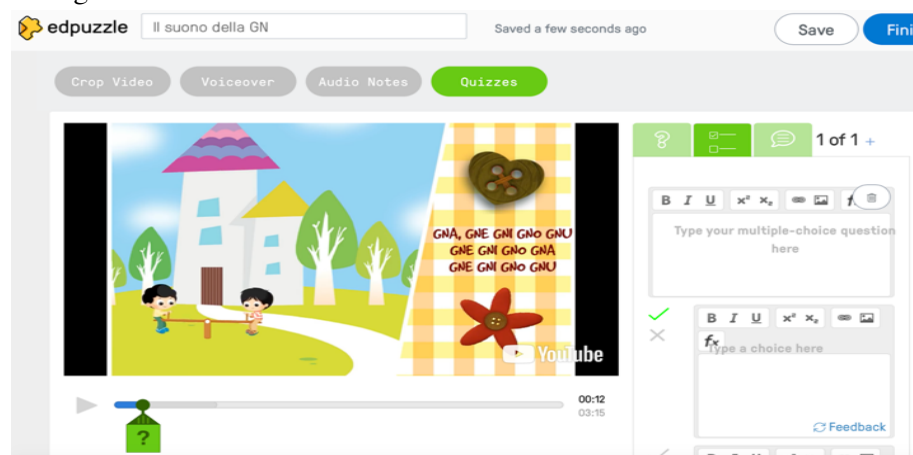


Figura 8.

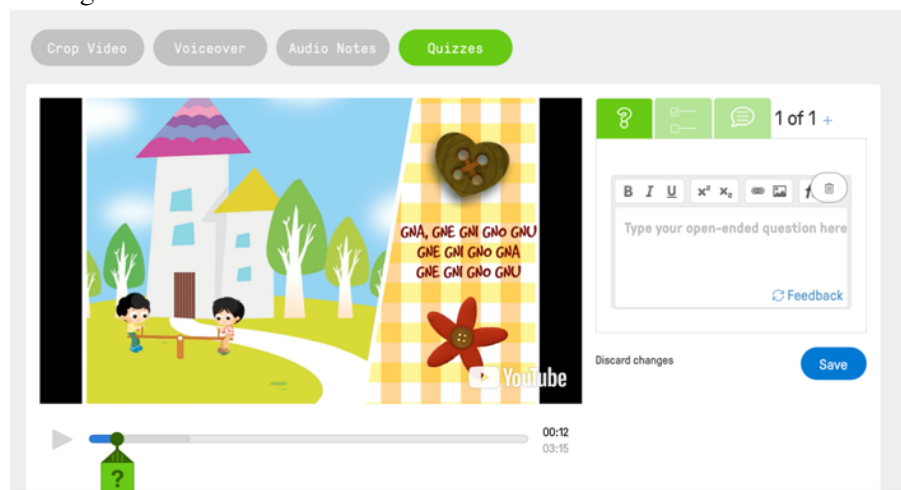


Figura 9.



Per RomanaMENTE, Edpuzzle si è rivelato uno strumento fondamentale perché ha permesso di creare attività sia da utilizzare in classe che come compito a casa partendo dai video creati con Powtoon o da video già presenti sul web. La possibilità di creare una classe virtuale permette al docente, inoltre, di controllare i compiti svolti dagli studenti e fornire loro dei *feedback* personalizzati. Gli studenti, poi, hanno la possibilità di guardare o riguardare il video e completare i compiti richiesti tutte le volte che lo riterranno necessario, seguendo i loro specifici tempi di apprendimento. L'interfaccia e l'utilizzo del programma sono molto facili ed intuitivi e le possibilità di applicazione per la didattica delle lingue, molteplici. Edpuzzle è un esempio perfetto di cosa possa significare rendere il web una piattaforma didattica.

Le criticità maggiori di Edpuzzle sono:

- la necessità di usare Google Chrome come *browser* per poter registrare direttamente la voce nelle note vocali;
- il fatto che non ci sia la possibilità di mandare automaticamente un avviso agli studenti nel momento in cui viene loro fornito il *feedback* con le correzioni;

Si aggiunge anche che, nonostante non sia un difetto del programma in sé, nel caso in cui vengano create molte domande a risposta aperta, il tempo dedicato alla correzione personale di ogni risposta può essere lungo per il docente, nonostante di grande utilità per il discente.

4. Learning apps (<https://Learningapps.org>). Con le parole dei suoi creatori *Learningapps* è:

un'applicazione Web 2.0 volta a sostenere i processi didattici e di apprendimento tramite piccoli moduli interattivi. I moduli esistenti possono essere inseriti direttamente nei contenuti didattici, ma anche creati o modificati dagli utenti stessi online. L'obiettivo è raccogliere moduli riutilizzabili e metterli a disposizione di tutti. I moduli (chiamati App) non comprendono perciò un quadro specifico o uno scenario didattico concreto, ma si limitano esclusivamente alla parte interattiva. I moduli in sé non rappresentano quindi un'unità didattica completa, ma devono essere applicati a un corrispondente scenario di insegnamento.

*Learningapps* permette sia di trovare e utilizzare app già create da altri utenti, sia di crearne di proprie.

Ci si può registrare come insegnanti o come studenti. Se ci si registra come insegnanti si avrà la possibilità di creare delle app, che automaticamente andranno a far parte del data base di *Learningapps*, e di aggiungere delle proprie classi virtuali. Come studenti, si può entrare a far parte della classe a cui si è stati invitati con un codice dall'insegnante, e svolgere gli esercizi assegnati ricevendo un *feedback* immediato. L'insegnante potrà vedere nel suo registro se il discente è riuscito a completare o meno l'esercizio con successo e in quanto tempo (figure 10 e 11).

Figura 10.

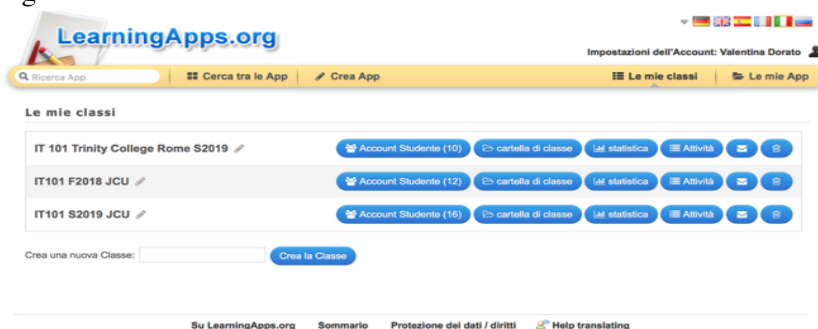
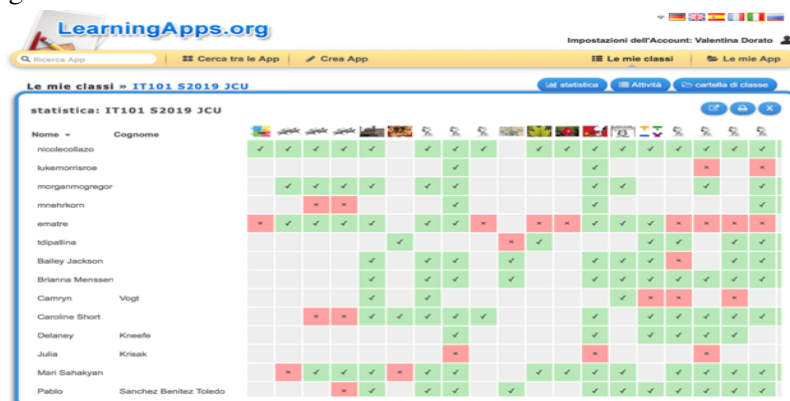
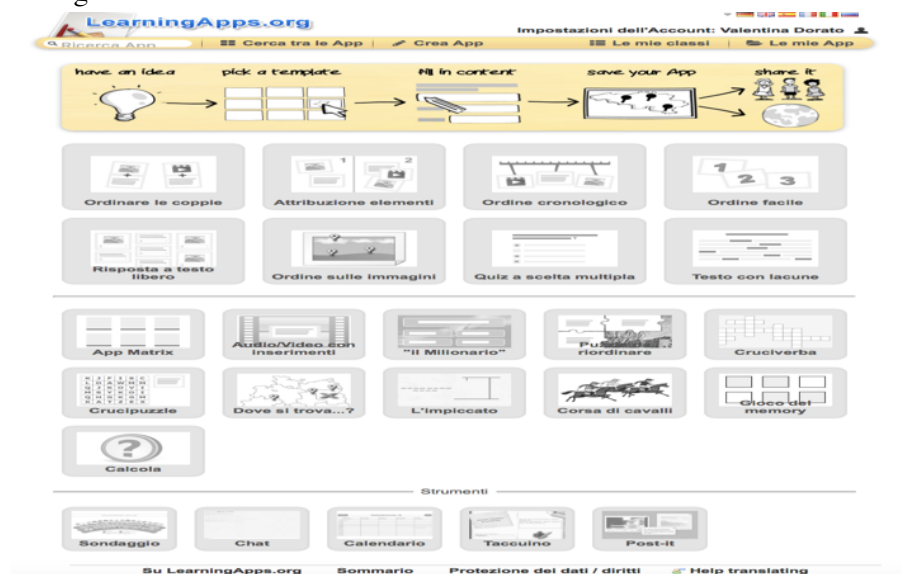


Figura 11



Come si può vedere dalla figura 12 nel momento in cui si decide di creare una propria attività si può scegliere tra vari modelli (*templates*).

Figura 12.



Una volta scelto il modello adeguato ai propri obiettivi didattici, Learningapps ci fornirà diversi esempi di attività già create da altri utenti usando quel tipo di modello (figura 13).

Figura 13.



Sarà possibile sia usare il pulsante “Crea App nuova” per creare un’attività da zero, che partire da un’attività già fatta da altri e modificarla a nostro piacimento cliccando l’icona in basso a sinistra: “crea app simili” (figura 14). Questa seconda opzione è preferibile perché risolve il problema che si ha con la versione gratuita del programma, di poter creare solo un certo numero di App nuove. Nel momento in cui si va a modificare un’App esistente infatti e,

in concreto, la si trasforma in ciò che si vuole, non si avranno problemi di limite massimo di App da poter creare.

Nascendo come programma specifico per la didattica, *Learningapps* è estremamente utile per la creazione di attività per l'insegnamento. Essa è molto intuitiva e di facile utilizzo. Oltre ai classici esercizi (dalla risposta multipla al *fill in the blank*) essa dà la possibilità di creare giochi ("la corsa dei cavalli" per esempio) in cui gli studenti possono sfidarsi giocando uno contro l'altro. È possibile, inoltre, inserire video, immagini e convertire parole scritte in audio che verranno pronunciati dal computer, come parte integrante degli esercizi.

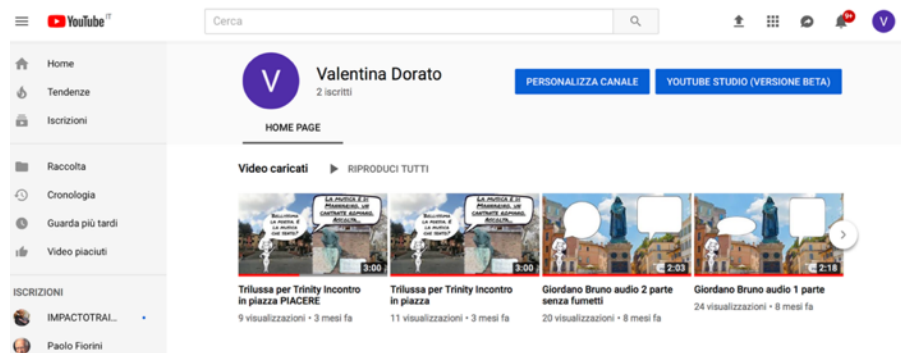
L'unica criticità da evidenziare è il fatto che *Learningapps* permetta solo la creazione di esercizi la cui risposta è o corretta o sbagliata. Ciò, evidentemente, limita la possibilità di creare attività la cui risposta sia aperta e soggettiva.

Figura 14.



4. Youtube (<https://www.Youtube.com>). La piattaforma Youtube, similmente a Google maps, non ha bisogno di molte presentazioni. Ci limiteremo a dire che ai fini del nostro lavoro, la creazione di un proprio canale (figura 15) ha permesso di salvare i video creati con Powtoon e di poterli, così, facilmente condividere, attraverso il link, su RomanaMENTE e caricare su Edpuzzle per didattizzarli. Quest'ultimo, infatti, come evidenziato in precedenza, permette di didattizzare anche video già presenti sul web. Una volta caricati i nostri video su Youtube, essi saranno facilmente caricabili su Edpuzzle. Youtube permette anche di essere usato come strumento per editare i video. Tra le sue molte caratteristiche c'è quella di poter inserire i sottotitoli.

Figura 15.



5. Google Drive, GoogleDocs, moduli di Google. (<https://drive.google.com/drive/my-drive>). Google Drive permette di rendere qualunque tipo di file condivisibile attraverso un link. Ciò è stato fondamentale per la creazione di RomanaMENTE perché ha permesso la condivisione di documenti direttamente attraverso il proprio link nella parte di spiegazione dei diversi indicatori inseriti sulla mappa. Google drive (figura 16), contiene al suo interno diversi strumenti tra cui GoogleDocs e Google moduli (figure 17 e 18).

Un file creato direttamente con GoogleDocs permette di lavorare in modo collaborativo sullo stesso documento, oltre che di condividerlo semplicemente attraverso un link. Si potrà decidere se rendere il link solo visualizzabile da chi lo riceve o anche modificabile. Nel momento in cui fosse solo visualizzabile, qualunque modifica creata dal creatore del documento originale, verrà automaticamente visualizzata dai possessori del link.

I moduli di Google permettono, invece, di creare questionari. Si può scegliere tra varie opzioni rispetto al tipo di risposta che si vuole venga data alla domanda. Fra di esse la risposta breve, il paragrafo, la scelta multipla, una scala lineare (di cui si sceglieranno i valori di riferimento), la griglia a scelta multipla (figura 18). La creazione di questionari è molto semplice e la loro condivisione immediata.

Figura 16.

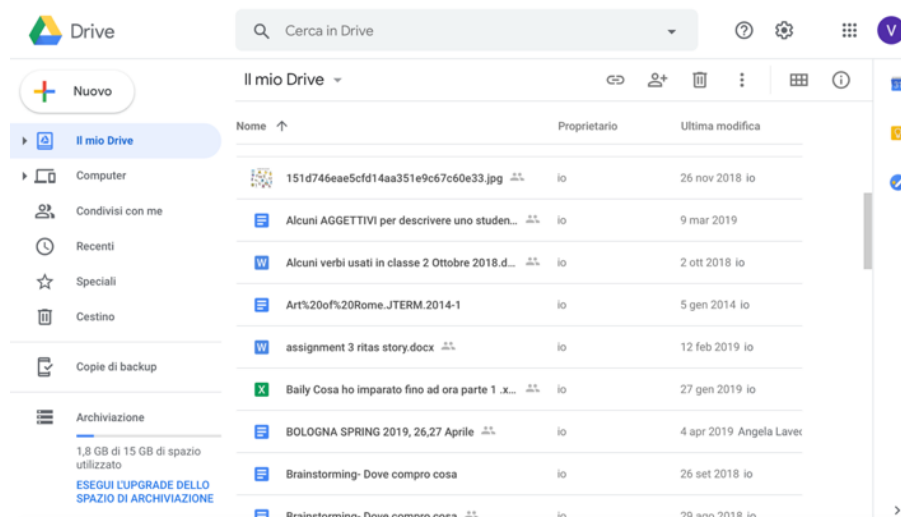




Figura 17.

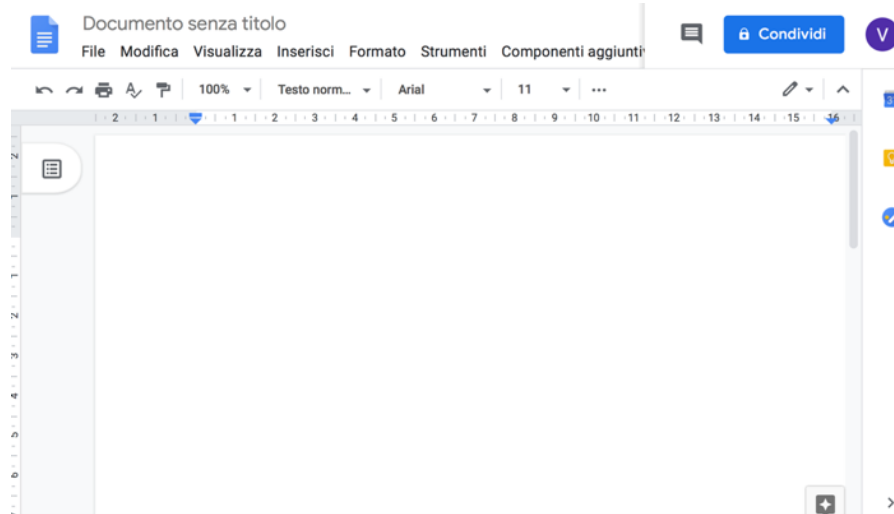
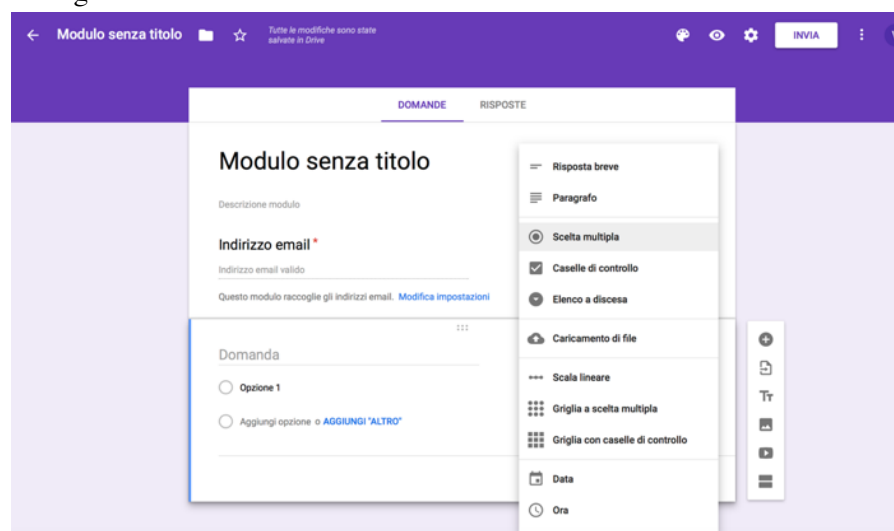


Figura 18.



6. Thinglink (<https://www.thinglink.com>). Thinglink è una piattaforma per creare contenuti multimediali interattivi che si rivolge sia alle imprese che al mondo dell'educazione. Si possono creare diversi tipi di account tra cui quello insegnante e quello studente. A differenza della versione gratuita, quella a pagamento permette di aggiungere più di uno studente alla propria classe virtuale. Volendo usare la versione gratuita, si sono condivise su RomanaMENTE le attività semplicemente attraverso il link che si può generare anche nella versione non a pagamento. Per gli obiettivi del nostro lavoro, ciò non ha creato nessun problema.

Come si può vedere dalla figura 19 una volta creato un account come insegnante si ha la possibilità di caricare foto o video (dal proprio computer o direttamente dal web) che potranno essere taggati con testi, immagini, link, video e registrazioni audio. I tag, che vengono inseriti sull'immagine o sul video, possono essere esteticamente personalizzati (figura 20).

Thinking è una piattaforma semplice da usare anche se, all'inizio, non del tutto intuitiva. Per gli obiettivi del nostro strumento didattico è stato utile che anche gli studenti creassero un account da "insegnanti" perché è l'unico che



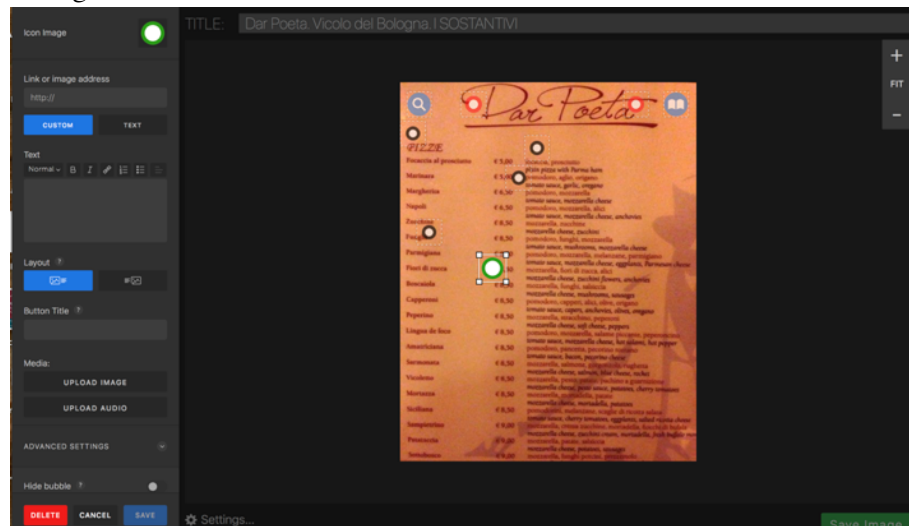
permette di creare e condividere contenuti gratuitamente. Ciò era necessario per poter svolgere determinati compiti. L'account da studente, invece, se pur gratuito, per essere utilizzato presuppone un codice fornito dal docente che, quindi, dovrebbe avere un account a pagamento.

L'unica problematicità riscontrata per utilizzare Thinglink come strumento didattico è quella di non poter creare una classe virtuale nella sua versione gratuita.

Figura 19.



Figura 20.



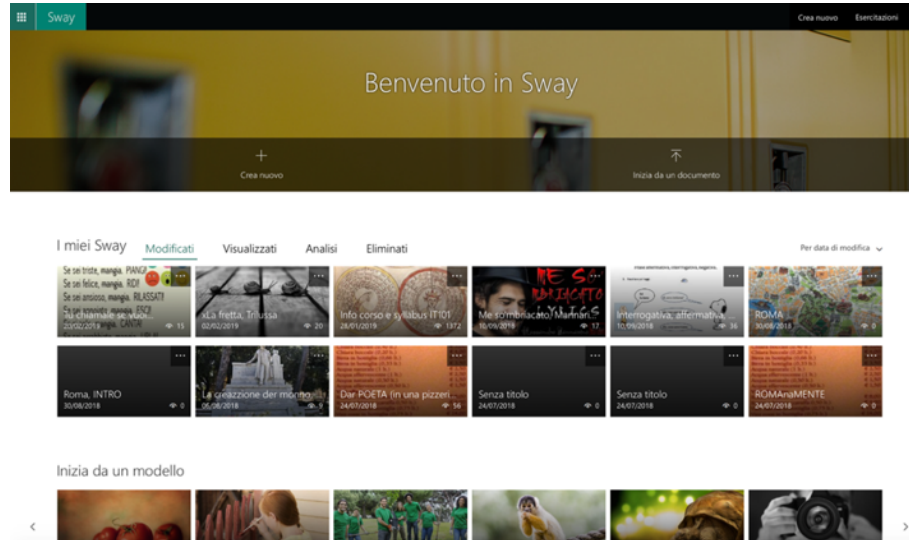
7. Office Sway (<https://sway.office.com>). Con le parole degli ideatori dell'applicazione:

Sway è una nuova app di Microsoft Office che consente di creare e condividere report interattivi, storie personali, presentazioni e altro ancora. È sufficiente aggiungere testo e immagini, cercare e importare contenuti pertinenti da altre origini e Sway farà il resto. Con Sway la scelta non è più limitata a modelli predefiniti con cui creare presentazioni anonime e non è necessario avere competenze di progettazione per trasformare e presentare le informazioni in modi moderni, interattivi e accattivanti.

È possibile usare sia una versione gratuita (bisogna avere un account Microsoft cioè Hotmail, Live o Outlook.com) che una versione più completa se si ha già un abbonamento a Office 365.

Sway è molto semplice e permette di raggruppare diversi media con dei risultati graficamente molto accattivanti. Permette inoltre di registrare file audio direttamente dal programma. Una volta entrati in Sway si può creare un nuovo progetto o importando un documento già esistente (figura 21)

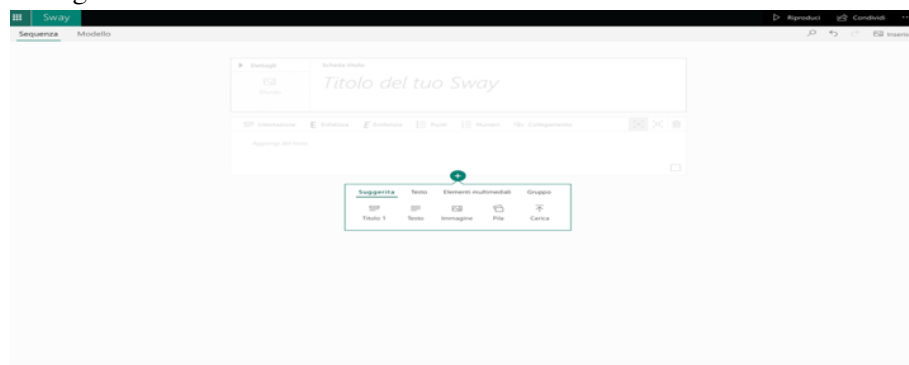
Figura 21.



Come si vede dalla figura 22, se si vuole creare un progetto da zero si possono aggiungere, di volta in volta, delle sequenze composte da qualsiasi media si voglia. Una volta aggiunti i contenuti desiderati, il pulsante riproduci li riprodurrà in modo graficamente piacevole e chiaro lasciando diverse possibilità di intervento. Sway è molto utile per uso didattico perché permette di raggruppare in un unico luogo diversi media e di presentarli in modo ordinato e chiaro.

L'unica, seppur secondaria, criticità relativa all'utilizzo di Sway risiede nella necessità di dover creare un account Microsoft per poter utilizzare l'applicazione.

Figura 22.





## BIBLIOGRAFIA:

- Balbi G., Magaudda P. (2018), *A History of Digital Media. An Intermedia and Global Perspective*, Milton, England.
- Balboni, P. E. (2002), *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Milano.
- Balboni P. E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci, Roma.
- Baldacci M. (2017), *Epistemologia della didattica*, in Rivoltella P.C., Rossi P.G., a cura di, *Agire Didattico*, La Scuola, collana Didattica, Brescia.
- Barsalou, L.W. e Ross B. H. (1986), "The roles of automatic and strategic processing in sensitivity to superordinate and property frequency", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12: 116–134.
- Begg A. (2002), "Enactivism and some implication for education: a personal perspective", *Vinculum*, 39, 2, pp. 4-12.
- Benjamin W. (1928), *Lettere 1913-1940*, Einaudi, Torino 1978.
- Benjamin, W. (1935), *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (trad. it: *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino, 2000).
- Bennato D. (2017), "A che serve la cultura umanistica nell'era della tecnologia", *Agenda Digitale* 28-12, testo disponibile al sito: <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/a-che-serve-la-cultura-umanistica-nellera-della-tecnologia/> (28 ottobre 2019).
- Bittanti M. (2003-2019), *Il manifesto dell'Umanistica Digitale 2.0*, testo disponibile al sito: <https://www.mattscape.com/il-manifesto-dellumanistica-digitale-20.html> (28 ottobre 2019).
- Bocconi, S., Kampylis, P. G., Punie, Y. (2012), *Innovative learning. Key elements for developing creative classrooms in Europe*. European Commission, Joint Research Centre, 5.
- Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Editions de minuit, Paris.
- Brier S. (2012), *Where is Pedagogy? The role of teaching and learning in the Digital Humanities*, cap. 22, in *Debates in the Digital Humanities*, Gold M. K., a cura di, University of Minnesota Press, Minneapolis, London, updated 2019, testo disponibile al sito: <https://dhdebates.gc.cuny.edu/projects/debates-in-the-digital-humanities> (28 ottobre 2019).
- Bruner, J. S. (1960), *The Process of Education*, (trad. it.: *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma, 1966).
- Bruner, J. S. (1996), *The Culture of Education*, (trad. it.: *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2000).
- Buccino G., Mezzadri M. (2013), "La teoria dell'embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua", *Enthymema*, VIII 2013, testo disponibile al sito: [https://www.researchgate.net/publication/307790622\\_La\\_teoria\\_dell%27embodiment\\_e\\_il\\_processo\\_di\\_apprendimento\\_e\\_insegnamento\\_di\\_una\\_lingua](https://www.researchgate.net/publication/307790622_La_teoria_dell%27embodiment_e_il_processo_di_apprendimento_e_insegnamento_di_una_lingua) (28 ottobre 2019).
- Burns P. (2011), "How do you define Humanities Computing/Digital Humanities", testo disponibile al sito: [http://www.artsrn.ualberta.ca/taporwiki/index.php/How\\_do\\_you\\_define\\_Humanities\\_Computing/\\_Digital\\_Humanities%3F](http://www.artsrn.ualberta.ca/taporwiki/index.php/How_do_you_define_Humanities_Computing/_Digital_Humanities%3F) (28 ottobre 2019).
- Calabrese R. (2010), "Analisi dell'interlingua e sistemi di annotazione: implicazioni teoriche ed indagini empiriche", *Testi e linguaggi*, 4-2010, testo disponibile al sito: <http://elea.unisa.it/bitstream/handle/10556/685/Calabrese,%20R.%20Analisi%20dell'interlingua%20e%20sistemi%20di%20annotazione.%20Implicazioni%20teoriche%20ed%20indagini%20empiriche.pdf;jsessionid=78C1A1F4A7C860DFD366B6FB05F9CDCE?sequence=1> (28 ottobre 2019).
- Calvani A. (2000), *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma.

- Calvani A., a cura di (2007), *Fondamenti di didattica*, Carocci, Roma.
- Cambi F. (2000), *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari.
- Carlson R. (1997), *Experienced Cognition*, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Castells M. (1989), *The Informational City: Information Technology, Economic Restructuring, and the Urban Regional Process*. Oxford, UK; Cambridge, MA, Blackwell.
- Castells M. (2004), *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*, Cheltenham, UK; Northampton, MA, Edward Edgar.
- Catalani L. (2018), *Informatica Umanistica e Digital Humanitis, appunti di inizio corso*, testo disponibile al sito: <https://medium.com/@luigicatalani/informatica-umanistica-e-digital-humanities-ff57c44d68be> (28 ottobre 2019).
- Cazden C., Cope B., Fairclough N., Gee J. et al. (1996), "A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures", *Harvard Educational Review*; Spring 1996; 66, 1; Research Library p. 60, testo disponibile al sito: [http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf) (28 ottobre 2019).
- Chatterjee A. (2010), "Disembodying cognition", *Language and Cognition*, 2 (2010): 79-116.
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Chini M. (2016), "Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale", *Italiano LinguaDue*, n. 2.
- Chomsky N. (1957), "Alcune costanti della linguistica", (trad. it. Del Grosso Destrieri L., in *I problemi attuali della linguistica*, Bompiani, Milano, 1968, pp. 18-22, testo disponibile al sito: [http://www.filosofico.net/Antologia\\_file/AntologiaC/CHOMSKY\\_%20SULLA%20LOGICA%20DI%20PORT\\_RO.htm](http://www.filosofico.net/Antologia_file/AntologiaC/CHOMSKY_%20SULLA%20LOGICA%20DI%20PORT_RO.htm) (28 ottobre 2019).
- Ciotti F. (2008), *Dall'informatica umanistica alle Digital Humanities. Per una storia concettuale delle DH in Italia*", testo disponibile al sito: <https://dh2018.adho.org/dallinformatica-umanistica-alle-digital-humanities-per-una-storia-concettuale-delle-dh-in-italia/> (28 ottobre 2019).
- Ciotti F. (2017), "Editoriale", *Umanistica Digitale*, AIUCD, testo disponibile al sito: <https://umanisticadigitale.unibo.it/article/view/7248/7001> (28 ottobre 2019).
- Clark B., Li Q., Winchester I. (2010), "Instructional design and technology grounded in enactivism: A paradigm shift?", *British Journal of Educational Technology*, Vol. 41, Issue 3.
- Coetzee M. (2018), "Embodied knowledge(s), embodied pedagogies and performance", *South African Theatre Journal*, 31:1, 1-4, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1080/10137548.2018.1425527> (28 ottobre 2019).
- Coin F. (2013), "Didattica enattiva: cos'è e cosa può fare", *Formazione & Insegnamento*, XI – 4, testo disponibile nell'approfondimento alla fine del sito: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/395> (28 ottobre 2019).
- Cope, B., Kalantzis, M., a cura di (2000), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, Routledge, London.
- Cope B., Kalantzis M. (2010), "Ubiquitous Learning: An Agenda for Educational Transformation", *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning*, testo disponibile al sito: [https://www.researchgate.net/publication/228347819\\_Ubiquitous\\_learning\\_An\\_agenda\\_for\\_educational\\_transformation](https://www.researchgate.net/publication/228347819_Ubiquitous_learning_An_agenda_for_educational_transformation) (28 ottobre 2019).
- Cope, B., Kalantzis, M. (2012), *Literacies*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001), "High access and low use of technologies in high school classrooms: explaining an apparent paradox", *American Educational Research Journal*, 38(4), 813-834.
- Cuevas J. (2005), "Is learning styles-based instruction effective? A comprehensive analysis of recent research on learning styles", *Theory and Research in Education*, Sage, Thousand Oaks, California, testo disponibile al sito: [https://www.researchgate.net/publication/282900224\\_Is\\_learning\\_styles-based\\_instruction\\_effective\\_A\\_comprehensive\\_analysis\\_of\\_recent\\_research\\_on\\_learning\\_styles](https://www.researchgate.net/publication/282900224_Is_learning_styles-based_instruction_effective_A_comprehensive_analysis_of_recent_research_on_learning_styles) (28 ottobre 2019).

- Dalbello M. (2011), "A genealogy of digital humanities", in *Journal of Documentation*, Vol. 67, Nr. 3, pp. 480-506, Emerald Group Publishing Limited, testo disponibile al sito:  
[https://www.researchgate.net/publication/235262830\\_A\\_genealogy\\_of\\_digital\\_humanities/link/5745894f08ae298602f8a6d6/download](https://www.researchgate.net/publication/235262830_A_genealogy_of_digital_humanities/link/5745894f08ae298602f8a6d6/download) (28 ottobre 2019)
- Damiano E. (1999), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma.
- Davies A. (2003), *The native speaker: Mith and reality*, Multilingual Mattera, Clevedon.
- Dewey J. (1897), "My pedagogic creed", *The School Journal*, Volume LIV, Number 3, January 16; 77-80 (trad. it.: *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, in Borghi L., a cura di, La Nuova Italia, Firenze, 1965, pp. 3-31), testo disponibile al sito:  
[http://playpen.meraka.csir.co.za/~acdc/education/Dr\\_Anvind\\_Gupa/Learners\\_Library\\_7\\_March\\_2007/Resources/books/readings/17.pdf](http://playpen.meraka.csir.co.za/~acdc/education/Dr_Anvind_Gupa/Learners_Library_7_March_2007/Resources/books/readings/17.pdf) (28 ottobre 2019).
- Dewey, J. (1910), *How we think*, (trad. it.: *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961).
- Dewey, J. (1914), *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, (trad. it.: *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1014, testo disponibile al sito:  
[https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation-JohnDewey/dewey-edu-experience\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation-JohnDewey/dewey-edu-experience_djvu.txt)) (28 ottobre 2019).
- Diadori, M. Palermo, D. Troncarelli (2015), *Insegnare italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Dizikes P. (2009), "Our two cultures", *New York Times, Sunday book review*, p. BR23, testo disponibile al sito:  
<https://www.nytimes.com/2009/03/22/books/review/Dizikes-t.html> (28 ottobre 2019).
- Ellis N. (2009), *Optimizing the Input: frequency and sampling in Usage-based and Form-focus learning*, in Doughy, C Long M., a cura di, *The Handbook of Second and Foreign Language Teaching*, pp. 139-158, Blackwell Handbooks in Linguistics, New Jersey.
- Engelkamp J. (1998), *Memory for actions*, Psychology Press, Hove, England.
- Entwistle N. J., Peterson E. L. (2004), "Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behavior and influences of learning environments", *International Journal of Educational Research*, 41:407-428, testo disponibile al sito:  
[https://www.researchgate.net/publication/223178863\\_Conceptions\\_of\\_Learning\\_and\\_Knowledge\\_in\\_Higher\\_Education\\_Relationships\\_with\\_Study\\_Behavior\\_and\\_Influences\\_of\\_Learning\\_Environments](https://www.researchgate.net/publication/223178863_Conceptions_of_Learning_and_Knowledge_in_Higher_Education_Relationships_with_Study_Behavior_and_Influences_of_Learning_Environments) (28 ottobre 2019).
- Europa (2020), "Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'istruzione e della formazione nell'attuazione della strategia Europa 2020, 2011/C 70/01", testo disponibile al sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:52011XG0304\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:52011XG0304(01)) (28 ottobre 2019).
- Fabbro F. (2004), *Neuropedagogia delle lingue*, Astrolabio, Roma.
- Fenwick T. (2000), "Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition", *Adult Education Quarterly*, 50, 4, 243-273.
- Ferri N., Gamelli I. (2018), *Pedagogia del corpo- Embodied Pedagogy: an Italian perspective*, California Digital Library, University of California, testo disponibile al sito:  
<https://escholarship.org/content/qt81w0g89c/qt81w0g89c.pdf?t=p23pag&nosplash=73df8d9f1240e1aea455e2b1469f6ae8>.
- Fitzpatrick K. (2012), *The Humanities, Done Digitally*, cap. 2, in *Debates in the Digital Humanities*, Gold M. K., a cura di, University of Minnesota Press, Minneapolis, London, updated 2019, testo disponibile al sito:  
<https://dhdebates.gc.cuny.edu/projects/debates-in-the-digital-humanities> (28 ottobre 2019).
- Fodor, J. A. (1975), *The Language of Thought*, Harvard University Press, Cambridge.
- Fornasari A., Schino F., Cassano A., Giorda M. C., Stranisci M., Bossi L., Michielin F. (2013), *Dietro lo schermo. Gli adolescenti e la comunicazione ai tempi di*

- Facebook, Biblioteca della fondazione, Fondazione intercultura Onlus, testo disponibile al sito:  
[http://www.fondazioneintercultura.it/\\_files/uploads/biblioteca\\_volume\\_9\\_1.pdf](http://www.fondazioneintercultura.it/_files/uploads/biblioteca_volume_9_1.pdf)  
 (28 ottobre 2019).
- Galli della Loggia E. (2019), *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia.
- Galliani L. (2017), *Contesti formale, informale non formale di apprendimento*, in Rivoltella P.C., Rossi P.G., a cura di, *Agire Didattico*, La Scuola, collana Didattica, Brescia, testo disponibile al sito:  
<http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-educativo/22-leducatore-come-ricercatore/contesti-formali-informali-non-formali-di-apprendimento/>  
 (28 ottobre 2019).
- Garavaglia A. (2019), *Ambienti di apprendimento*, cap. 8, in Rivoltella P.C., Rossi P.G., a cura di, *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, Milano.
- Gardner H. (1983) *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York, (trad.it.: *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2013)
- Giannadrea L. (2019), *Valutazione, feedback, tecnologie*, cap. 5, in Rivoltella P.C., Rossi P.G., a cura di, *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, Milano.
- Giddens A. (1990), *The consequences of modernity*, Cambridge, Polity Press.
- Glenberg A. M., Kaschak M. P. (2002), "Grounding language in action", *Psychonomic Bulletin & Review*, 9 (3) 558-565, testo disponibile al sito:  
[http://www.symbiotic.cs.ou.edu/~fagg/classes/neurocog/restrict/papers/glenberg\\_kaschak\\_2002.pdf](http://www.symbiotic.cs.ou.edu/~fagg/classes/neurocog/restrict/papers/glenberg_kaschak_2002.pdf)  
 (28 ottobre 2019).
- Glenberg A.M. (1997), "What memory is for," *Behavioral and Brain Science*, 20, 1-55.
- Gold M. K. (2012), *The Digital Humanities moment*, intro, in *Debates in the Digital Humanities*, Gold M. K., a cura di, University of Minnesota Press, Minneapolis, London, updated 2019, testo disponibile al sito:  
<https://dhdebates.gc.cuny.edu/projects/debates-in-the-digital-humanities>  
 (28 ottobre 2019).
- Greeno J., Collins A., Resnick, L. (1996), *Cognition and learning*, in Berliner D., Calfee R., a cura di, *Handbook of Educational Psychology*, Macmillan, New York: 15-46.
- Guetta S. (2001), *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feurestein*, Liguori Editore, Napoli.
- Havelock E. (1983), *Preface to Plato*, Harvard University Press, (trad. it. *Cultura orale e civiltà della scrittura*, Laterza, Bari, 1983), testo disponibile al sito:  
[https://monoskop.org/images/c/ca/Havelock\\_Eric\\_A\\_The\\_Muse\\_Learns\\_to\\_Write\\_Reflections\\_on\\_Orality\\_and\\_Literacy\\_from\\_Antiquity\\_to\\_the\\_Present.pdf](https://monoskop.org/images/c/ca/Havelock_Eric_A_The_Muse_Learns_to_Write_Reflections_on_Orality_and_Literacy_from_Antiquity_to_the_Present.pdf)  
 (28 ottobre 2019).
- Hayles K., Luhmann N., Rasch W., Knodt E., Wolfe C. (1995), "Theory of a Different Order: A Conversation with Katherine Hayles and Niklas Luhmann", *Cultural Critique*, No. 31, The Politics of Systems and Environments, Part II Autumn: 7-36, University of Minnesota Press.
- Holton D. L. (2010), *Constructivism + Embodied Cognition = Enactivism: Theoretical and Practical Implications for Conceptual Change*, AERA Conference, testo disponibile al sito:  
[https://www.academia.edu/232847/Constructivism\\_Embodied\\_Cognition\\_Enactivism\\_Theoretical\\_and\\_Practical\\_Implications\\_for\\_Conceptual\\_Change](https://www.academia.edu/232847/Constructivism_Embodied_Cognition_Enactivism_Theoretical_and_Practical_Implications_for_Conceptual_Change)
- Howatt A. P. R., Widdowson H. G. (2004), *A history of English language teaching*, Oxford University Press.
- Hulstijn J.H. (2005), "Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning", *SSLA*, 27:06, pp. 129-140, Published online by Cambridge University Press, testo disponibile al sito:  
[https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/4F499EC1AE0886A01AB226B47BDA2F85/S0272263105050084a.pdf/theoretical\\_and\\_empirical\\_issues\\_in\\_the\\_study\\_of\\_implicit\\_and\\_explicit\\_secondlanguage\\_learning\\_introduction.pdf](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/4F499EC1AE0886A01AB226B47BDA2F85/S0272263105050084a.pdf/theoretical_and_empirical_issues_in_the_study_of_implicit_and_explicit_secondlanguage_learning_introduction.pdf)  
 (28 ottobre 2019).
- Jenkins H. (2009), *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*, MIT Press, Cambridge, MA (trad. it.: *Culture*

- partecipative e competenze digitali: media education per il 21 secolo*, Guerini studio, Milano, 2010).
- Jonassen D. H. (1994), "Thinking technology: toward a constructivist design model", *Educational technology*, 34, 4, pp. 34-37.
- Kirschenbaum M. (2011), *What Is and What's It Doing in English Departments*, cap. 1, in *Debates in the Digital Humanities*, Gold M. K., a cura di, University of Minnesota Press, Minneapolis, London, updated 2019, testo disponibile al sito: <https://dhdebates.gc.cuny.edu/projects/debates-in-the-digital-humanities> (28 ottobre 2019).
- Kolb D. A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Kolb A.J. (2005), "Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education", *Academy of management learning and education*, 4, 2, pp. 193-212.
- Krashen S.D. (1981), "Bilingual education and second language acquisition theory", ERIC, testo disponibile al sito: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249773.pdf#page=63> (28 ottobre 2019).
- Latham S. (2004), "New age scholarship: the work of criticism in the age of digital reproduction", in *New Literary History*, Vol. 35.
- Latour B. (2010), *Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques*, La Découvert, Paris (trad. it.: *Cogitamus. Sei lettere sull'umanesimo scientifico*, il Mulino, Bologna, 2013).
- Laurillard D. (2009), "The pedagogical challenges to collaborative technologies", *Computer-Supported Collaborative Learning*, (2009) 4:5–20, testo disponibile al sito: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11412-008-9056-2.pdf> (28 ottobre 2019).
- Laurillard D. (2012), *Teaching as a design science. Building pedagogical patterns for learning and technology*, Routledge, London (trad. it.: *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, Franco Angeli, Milano, 2014).
- Li Q., Clark B., Winchester I. (2010), "Instructional design and technology grounded in enactivism: A paradigm shift?", *British Journal of Educational Technology*, Vol 41 No 3 2010 403–419.
- Limone P. (2012), *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo trasmediale*, Carocci, Roma.
- Linch J. (2011), "The revolutionary implications of Digital Humanities", The Fifth International Conference of HASTAC, University of Michigan, *National Endowment for the Humanities*, 2 dicembre, testo disponibile al sito: <https://research.uiowa.edu/sites/research.uiowa.edu/files/The%20Revolutionary%20Implications%20of%20the%20Digital%20Humanities.pdf> (28 ottobre 2019).
- Liu A. (2016), "Is Digital Humanities a Field? An Answer from the Point of View of Language", *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences* 7, settembre, pp. 1546-1552, testo disponibile al sito: <http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/20408/sfu-journal-20408.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (28 ottobre 2019).
- Mac Luhan M. (1964), *Understanding media. The extensions of man*, McGraw-Hill, New York, testo disponibile sul sito: <https://designopendata.files.wordpress.com/2014/05/understanding-media-mcluhan.pdf> (28 ottobre 2019).
- Mahon B. Z., Caramazza A. (2005), "The orchestration of the sensory-motor systems: clues from neuropsychology", *Cognitive Neuropsychology*, 22 (2005): 480-494.
- Mahon B. Z., Caramazza A. (2008), "A critical look at the embodied cognition hypothesis and a new proposal for grounding conceptual content", *Journal of Physiology*, Paris 102 (2008): 59-70, testo disponibile al sito: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.535.7476&rep=rep1&type=pdf> (28 ottobre 2019).
- Marchionini G. (2000), "Evaluating Digital Libraries: A Longitudinal and Multifaceted View", *Librarytrends*, Vol. 49, nr. 2, Ottobre, pp. 304-333, testo disponibile a:



- [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8336/librarytrendsv49i2\\_g\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8336/librarytrendsv49i2_g_opt.pdf?sequence=1) (28 ottobre 2019).
- Mariani L. (2010) “Attitudini e atteggiamenti nell’apprendimento linguistico”, *Italiano LinguaDue*, n. 1.
- Marton, F., Tsui, A. B. (2004), *Classroom discourse and the space of learning*, London Lawrence Erlbaum Associates, Routledge, New York e Londra.
- Mayer C. (2014), “Circulation and internationalization of pedagogical concepts and practices in the discourse of education: The Hamburg school reform experiment (1919–1933)”, *Paedagogica Historica*, testo disponibile al sito: [https://www.researchgate.net/publication/245667008\\_Classroom\\_Discourse\\_and\\_the\\_Space\\_of\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/245667008_Classroom_Discourse_and_the_Space_of_Learning) (28 ottobre 2019).
- Mayes, T., de Freitas, S. (2004), “Review of E-Learning Theories, Frameworks and Models”, *Joint Information Systems Committee*, London, testo disponibile al sito: <https://curve.coventry.ac.uk/open/file/8ff033fc-e97d-4cb8-aed3-29be7915e6b0/1/Review%20of%20e-learning%20theories.pdf> (28 ottobre 2019).
- Medin D.L., Shoben E. (1988), “Context and structure in conceptual combination,” *Cognitive Psychology*, 20: 158–190.
- Meyrowitz J. (1985), *No sense of place*, Baskerville (tr. it.: *Oltre il senso del luogo*, Bologna, 1995).
- Meyrowitz J. (1989), “The generalized elsewhere”, *Critical studies in mass communication*, vol. 6 nr 3, p. 327-334, London. Taylor and Francis online.
- Meyrowitz J. (2005), “The Rise of Glocality: New Senses of Place and Identity in the Global Village”, pp. p. 21–30, in Nyíri, J.K. a cura di, *A Sense of Place: The Global and the Local in Mobile Communication*, Passagen Verlag, Vienna.
- Morando S., a cura di, (1961), *Almanacco letterario Bompiani*, Bompiani, Milano.
- Morin E. (2017), *Connaissance, Ignorance, Mystère*, Paris, Fayard, (trad. it.: *Conoscenza, ignoranza, mistero*, Raffaello Cortina, Milano, 2018).
- Murgia M., Tagliaferri, C. (2019), *Ipazia*, in Morgana, podcast, 16 agosto.
- New London Group (1996), “A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures”, *Harvard Educational Review* 66, testo disponibile al sito: <http://www.dmacinstitute.com/wp-content/uploads/2015/03/new-london-group-pedagogy-multiliteracies.pdf> (28 ottobre 2019).
- Nitti P. (2015), “Insegnare Italiano come L2: Elementi di glottodidattica”, *SD*, approfondimenti, 10-06, testo disponibile al sito: [http://www.edu.lascuola.it/img\\_de\\_toni/2014\\_2015/pdf/sd\\_10\\_2015\\_italiano\\_1\\_2.pdf](http://www.edu.lascuola.it/img_de_toni/2014_2015/pdf/sd_10_2015_italiano_1_2.pdf) (28 ottobre 2019).
- Nuzzo E., Rastelli S. (2011), *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell’apprendimento della seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Oblinger D. O. a cura di (2006), *Learning Spaces*, Educaese ebook, testo disponibile al sito: <https://www.educase.edu/ir/library/pdf/PUB7102.pdf> (28 ottobre 2019).
- Olejarz JM. (2017), “Liberal Arts in the Data Age”, in *Harvard Business Review*, luglio-agosto, testo disponibile al sito: <https://hbr.org/2017/07/liberal-arts-in-the-data-age> (28 ottobre 2019).
- Ong W.J. (1982), *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, Methuen, London-New York, (trad. it. *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Ong W. J. (1992), *In the Mirror of the Past*, (trad. it.: *Nello specchio del passato*, Boringhieri, Milano, 2005).
- O’Regan J. K. (2001), “A sensorimotor account of vision and visual consciousness”, *Behavioral and brain sciences*, (2001) 24, 939–1031.
- Pace R. (2016), *Digital humanities, una prospettiva didattica*, Carocci, Roma.
- Pallotti, G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pallotti G. (2005), “Le ricadute didattiche delle ricerche sull’interlingua”, in Jafrancesco E. a cura di, *L’acquisizione dell’italiano L2 da parte di immigrati adulti.*, pp. 43-59, Edilingua, Roma, testo disponibile al sito: <http://www.gabrielepallotti.it/pub/05ILSA.pdf> (28 ottobre 2019).
- Pannacker W. (2009), “The MLA and the Digital Humanities”, *Chronicle of Higher Education*. 28 Dicembre, testo disponibile al

- sito: <http://chronicle.com/blogPost/The-MLAthe-Digital/19468/> (28 ottobre 2019).
- Pannacker W. (2011), “Pannacker at MLA: Digital Humanities Triumphant?”, *Chronicle of Higher Education*. 8 Gennaio, testo disponibile al: <http://chronicle.com/blogs/brainstorm/pannacker-at-mla-digital-humanities-triumphant/30915>. (28 ottobre 2019).
- Parry D. (2012), *The Digital Humanities or a Digital Humanism*, cap. 24, in *Debates in the Digital Humanities*, Gold M. K., a cura di, University of Minnesota Press, Minneapolis, London, updated 2019, testo disponibile al sito <https://dhdebates.gc.cuny.edu/projects/debates-in-the-digital-humanities> (28 ottobre 2019).
- Perla L. (2017), *Teorie e Modelli*, in Rivoltella P.C., Rossi P.G., a cura di, *Agire Didattico*, La Scuola, collana Didattica, Brescia.
- Pichiassi M. (2007), *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale: le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Pienemann, M. (1986a), *Psychological constraints on the teachability of languages*, in Pfaff, C. W., a cura di, *First and second language acquisition processes*, pp. 103–116, Newbury House, Rowley, MA.
- Pienemann M., a cura di (2005), “Cross-linguistic aspects of Processability Theory2”, *Studies in Bilingualism*, 30, John Benjamins, Amsterdam.
- Platone (386/367 a.C.), *Teeteto*, edizione a cura di Sanasi P., testo disponibile sul sito: <http://www.ousia.it/SitoOusia/SitoOusia/TestiDiFilosofia/TestiPDF/Platone/Teeteto.pdf> (28 ottobre 2019).
- Platone (390/360 a.C.), *La Repubblica*, edizione a cura di Sanasi P., testo disponibile sul sito: <http://www.ousia.it/content/Sezioni/Testi/PlatoneRepubblica.pdf> (28 ottobre 2019).
- Platone, (370 a.c.), *Fedro*, edizione a cura di Sanasi P., testo disponibile sul sito: <http://www.ousia.it/SitoOusia/SitoOusia/TestiDiFilosofia/TestiPDF/Platone/Fedro.pdf> (28 ottobre 2019).
- Platone, (399-388 a.C.), *Apologia di Socrate*, (trad. it.: Pievatolo M.C., 2000), testo disponibile sul sito: <http://www.giuliotortello.it/ebook/apologia.pdf> (28 ottobre 2019).
- Popper K.R. (1994), *Alles Leben ist Problemlosen*, Melitta Mew, Uk, (Trad.it.: *Tutta la vita è risolvere problemi. Scritti sulla conoscenza, la storia e la politica*, Milano, Rusconi, 1996).
- Postman, N. (1992), *Technopoly: The surrender of culture to technology*, Knopf, New York.
- Prensky M. (2001), “Digital natives, digital immigrants”, *On the Horizon*, 9, 5: 1-6, University Press.
- Prensky M. (2009), “H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom”, *Innovate: Journal of Online Education*, Volume 5, Number 3, 2009, testo disponibile al sito: [https://scholar.google.it/scholar?q=Prensky+M.+\(2010\),+H.+Sapiens+Digital:+From+Digital+Immigrants+and+Digital+Natives+to+Digital+Wisdom](https://scholar.google.it/scholar?q=Prensky+M.+(2010),+H.+Sapiens+Digital:+From+Digital+Immigrants+and+Digital+Natives+to+Digital+Wisdom), &hl=it&as\_sdt=0&as\_vis=1&oi=scholart (trad. it. (2010): testo disponibile al sito: <https://ijet.itd.cnr.it/article/view/277/210>) (28 ottobre 2019).
- Pylyshyn, Z. W. (1984), *Computation and cognition. Toward a foundation for cognitive science*, MIT Press, Cambridge
- Ramsay S. (2011), *On Building*, January 11, testo disponibile a: <http://lenz.unl.edu/papers/2011/01/11/on-building.html> “Who’s In and Who’s Out.” *Stephen Ramsay*. January 8, 2011. <http://lenz.unl.edu/papers/2011/01/08/whos-in-and-whos-out.html>.
- Ranieri M. (2019), *Le competenze digitali per la formazione dei cittadini Maria Ranieri*, cap. 16, in Rivoltella P.C., Rossi P.G., a cura di, *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, Milano.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Rivoltella P.C, Rossi P.G. (2019), *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Scholé, Brescia.

- Rivoltella P.C. (2011), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Cortina Raffaello, Milano.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G., a cura di (2017), *Agire Didattico*, La Scuola, collana Didattica, Brescia.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G., a cura di (2019), *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, Milano.
- Rivoltella P.C., Squillacciotti M. (2019), *Scrittura*, in Lever F., Rivoltella P.C., Zanacchi A., a cura di, *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*, testo disponibile al sito: [www.lacomunicazione.it](http://www.lacomunicazione.it) (28 ottobre 2019).
- Rockwell G, et al. (2012), "The Design of an International Social Media Event: A Day in the Life of the Digital Humanities", *Digital Humanities Quarterly*, Vol. 6 n.2, testo disponibile al sito: <http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/6/2/000123/000123.html> (28 ottobre 2019).
- Rossi P.G. (2011), *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Il mestiere della pedagogia, Franco Angeli, Milano. Routledge, Londra.
- Santelli Beccegato L. (1998), *La didattica: un sapere che viene da lontano*, in AAVV, *Lineamenti di Didattica*, numero monografico della rivista "Studium Educationis" n.4, Cedam, Padova.
- Sarnacki B. (2011), *How do you define Humanities Computing/Digital Humanities*, testo disponibile al sito: [http://www.artsrn.ualberta.ca/taporwiki/index.php/How\\_do\\_you\\_define\\_Humanities\\_Computing/\\_/Digital\\_Humanities%3F](http://www.artsrn.ualberta.ca/taporwiki/index.php/How_do_you_define_Humanities_Computing/_/Digital_Humanities%3F) (28 ottobre 2019).
- Sartori G. (2000), *Homo videns. Televisione e post-pensiero*, Laterza, Bari.
- Schmidt, R. (2010), *Attention, awareness, and individual differences in language learning*, in Chan W. M., Chi S., Cin K. N., Istanto J., Nagami M., Sew J. W., Suthiwan T., Walker I., *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737), National University of Singapore, Centre for Language Studie, Singapore, testo disponibile al sito: <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf> (28 ottobre 2019).
- Silverstone R. (1999), *Why study the media?* Sage, Thousand Oaks, California.
- Skinner B. (1957), *Verbal Behaviour*, Copley Publishing Group, MA.
- Snow C. P. (1963), *The two cultures and a second look. An Expanded Version of the two cultures and the scientific revolution*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it.: *Le due culture*, Feltrinelli, Milano, 1964).
- Solomon K.O., Barsalou L.W. (2001), "Representing properties locally," *Cognitive Psychology*, 43: 129-169.
- Svensson P. (2011), *Beyond the big tent*, cap. 4, in *Debates in the Digital Humanities*, Gold M. K., a cura di, University of Minnesota Press, Minneapolis, London, updated 2019, testo disponibile al sito: <https://dhdebates.gc.cuny.edu/projects/debates-in-the-digital-humanities> (28 ottobre 2019).
- Tarsia T. (2009), *Educare allo sguardo. Esperienze e proposte formative sull'osservazione nelle scienze sociali*, Aracne, Roma.
- Tokuhama-Espinosa T. (2011), "A brief history of the science of learning: Part 1", *New Horizons for Learning Quarterly Journal*, IX (1), John Hopkins University.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2011), *Mind, Brain, and Education Science*, W.W. Norton, New York.
- Unione Europea (2010), "Competenze chiavi per un mondo in trasformazione: attuazione del programma di lavoro "istruzione e formazione 2010", *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, C 161 E/8, 31/05/2011, testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:161E:0008:0015:IT:PDF> (28 ottobre 2019).
- Van Patten, B., Benati, A. G. (2015), *Key terms in second language acquisition*, Bloomsbury, London, testo disponibile al sito: [http://www.khuisf.ac.ir/prof/images/Uploaded\\_files/@TEFL\\_Persia\\_Key\\_Terms\\_in\\_Second \[7726446\].PDF](http://www.khuisf.ac.ir/prof/images/Uploaded_files/@TEFL_Persia_Key_Terms_in_Second [7726446].PDF) (28 ottobre 2019).

- Varela F., Thompson E., Rosch E. (1991), *The embodied mind: cognitive science and human experience*, Institute of Technology Press, Cambridge, MA: Massachusetts.
- Vedovelli M. (2002), *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Carocci, Roma.
- Vygotskij L. S. (1934), *Myšlenie i reč'*, (trad. it.: *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari, 2008).
- Wacquant L. (2015), “Breve genealogia e anatomia del concetto di habitus”, *Anuac*, Vol. 4, n. 2. Dicembre 2015: 67-77.
- Werquin, P., a cura di (2010), *Recognizing non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. OCSE, Parigi.
- Williams G. H. (2011), “How do you define Humanities Computing/Digital Humanities”, testo disponibile al sito: [http://www.artsrn.ualberta.ca/taporwiki/index.php/How\\_do\\_you\\_define\\_Humanities\\_Computing/\\_/Digital\\_Humanities%3F](http://www.artsrn.ualberta.ca/taporwiki/index.php/How_do_you_define_Humanities_Computing/_/Digital_Humanities%3F) (28 ottobre 2019).
- Wilson, M. (2001), “The case for sensorimotor coding in working memory,” *Psychonomic Bulletin and Review*, 9: 49–57.
- Wilson R. A., Foglia L. (2017), “Embodied Cognition”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2017 Edition), in Edward N. Zalta, a cura di, testo disponibile al sito: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/embodied-cognition/> (28 ottobre 2019).
- Wisniewski E.J. (1998), “Property instantiation in conceptual combination,” *Memory & Cognition*, 26: 1330–1347.
- Zorich D. M. (2008), “A Survey of Digital Humanities Centers in the United States”, testo disponibile al sito: <https://www.clir.org/pubs/reports/pub143/appendb/> (28 ottobre 2019).



